В.А. Пономаренко

Психология духовности профессионала

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В предлагаемой читателю книге (второе издание) изложен опыт духовного осмысления ценностей человека в опасных профессиях. Предложен вариант разработки теоретико-методологических основ системы воспитания личности как носителя духа, системы, способствующей интеграции этических, нравственных, профессиональных и социальных норм поведения профессионала. Выдвигается концепция преемственности обучения и воспитания в гражданской и армейской образовательных средах. Обосновывается идея личностно-ориентированной гуманистической психологической педагогики при формировании человека в профессии. Раскрывается содержательная сторона духовности в опасной профессии на всем жизненном пути. Дается авторское видение воспитательных духовных парадигм в условиях мировоззренческих коллизий встревоженного общества.

Книга предназначена для воспитателей, педагогов, психологов, культурологов, социологов, политологов, научных сотрудников, администраторов образовательных систем, для специалистов, работающих в опасных профессиях.

- В. А. Пономаренко
  -
  - Предисловие
  - Слово к читателю
  - Глава 1
    - 1.1. Востребованная психология
    - 1.2. Психология и политика
    - 1.3. Триединство психологии, культуры, просвещения
    - 1.4. Психологический прессинг защитников Отечества
  - Глава 2
    - 2.1. Пристрастные размышления
    - 2.2. Фундаментальные аспекты реформирования образования
    - 2.3. Гуманизм в круге педагогическом
    - 2.4. Психологическое обоснование преемственности воспитания
  - Глава 3
    - 3.1. Педагогика действия в профессиональном обучении

- 3.2. Духовно-интеллектуальные основы профессионализма военного летчика
- 3.3. Психология профессионализма в новых экономических условиях

Глава 4
- 4.1. Профессиональный психологический отбор как предтеча индивидуализации воспитания и обучения
- 4.2. Экспериментальное исследование формирования летного профессионализма[5]
- 4.3. Олимп профессионала

Глава 5
- 5.1. Что осталось за кадром эксперимента?
- 5.2. Интеллектуальность летчика не событие, а факт
- 5.3. Реализация научных концепций в практике обучения[10]

Глава 6
- 6.1. Предназначение духа в развитии сущностных сил личности
- 6.2. Состояние рефлексивного и духовного сознания в ситуациях с угрозой жизни
- 6.3. Антропокосмическое проявление духа в профессиональной деятельности «небожителей»

Литература

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17
  - 18

○ 19
○ 20

В. А. Пономаренко
Психология духовности профессионала

Моим учителям Н. Заваловой, Б. Ломому, Ю. Доброленскому – посвящаю

© В. А. Пономаренко, 2004
© ПЕР СЭ, 2004

Предисловие

С большим удовольствием я прочитал рукопись книги профессора В. А.-Пономаренко «Психология духовности профессионала». Ее автор – замечательный исследователь, опираясь на огромный практический и экспериментальный материал, прекрасно описал путь становления профессионала. Перед нами работа, где в каждой строчке чувствуется любовь и глубокое уважение, можно даже сказать, преклонение перед военными летчиками.

Именно эта любовь позволила автору подойти к исследованию и описанию столь тонкого предмета, каким является проблема духовности профессионала. В. А. Пономаренко, опираясь на огромный эмпирический материал, делает попытку выяснить механизмы повышения традиционных способностей на вершине одухотворенного профессионального мастерства через постижение **смысла** своей деятельности. В работе высказывается интереснейшая гипотеза о путях преодоления дефицита информации нетрадиционными способами для эффективности пилотирования.

Автор убедительно показывает, что главной нагрузкой для психики летчика является не физический стрессор, не опасность полета, а **раздвоенность сознания** между ложным и реальным гравитационным пространством, инструментальной и неинструментальной информацией, противоречиями соматической и психической информации. И в этих жестких условиях ведущим резервом летчика выступает его духовность.

Являясь высоким профессионалом не только в психологии, но и в педагогике, автор великолепно демонстрирует, какой должна быть современная педагогика профессионального обучения. Он рассматривает не только отдельные закономерности обучения, но пытается системно рассмотреть процесс становления профессионала в конкретной **образовательной** среде.

За счет ясности изложения и богатого иллюстративного материала, взятого из реальной жизни, эта книга заполнит существенный пробел в той области психологической науки, где большинству людей еще трудно ориентироваться.

Надеюсь, что книга будет с удовлетворением встречена психологами, педагогами и профессионалами-летчиками.

Профессор, доктор психологических наук

В. Д. Шадриков

Слово к читателю

Кто мой читатель? Это не в моей воле – избирать читателя. Однако не скрою, в своем мироощущении предпочтение отдаю тому читателю, кто живет понятиями личного достоинства, ценностями своего «Я», порожденными духовной энергией Слова правдивого и Помысла чистого. Мне также близок читатель, которому чужд двойной стандарт, независимо от того, на каком уровне он проявляет себя – в сфере «Общечеловеческих ценностей». Двойной стандарт в политике, экономике, мировоззрении – это искажение истины, цели, идеала. Двойной стандарт в душе – это извращение сущего в человеке, когда злое начало уживается с разумным и добрым.

Жизнь российского этноса в своем духовном измерении и исторической ретроспективе характеризовалась откровением и готовностью к встрече с будущим. Мой читатель обеспокоен именно будущим России. Оно тревожит душу своим размытым идеалом, равнозначностью Храма в душе храму архитектурному. Будущее очерняется настоящим, где торжествует сила и право сверхчеловека, а в среде наиболее способного, делового поколения чахнет добродетель, забитая сорной травой конкурирующего цинизма.

Мне близок читатель, который отстаивает позицию, способствующую тому, чтобы в социальном прейскуранте цен человек был чуточку дороже. Камертоном внутреннего мира для моего читателя является духовная целостность и отсутствие конкурентности в нравственных целях. Только при таком звучании камертона возможен одухотворенный путь к высшему примирению.

Читатель мой тот, кто обескуражен снижением ценности гражданственности, патриотизма и постоянно вспыхивающим презрением к так называемому имперскому прошлому как историческому факту. Наш прошлый духовный опыт представляется как изживший себя архаизм, исторический нонсенс, антиквариат. Многие факты нашего развития во времени и социальном пространстве пытаются извратить, разорвать связь между поколениями и угасить любовь к предкам, породившим нас.

Вместе с тем выпущенная из темниц правда помогла нам достичь невероятного, а именно: пробуждения в атеистическом сознании нравственной потребности осмысления греха в нашей созерцательной позиции по отношению к миру зла.

Все окаянное мой читатель видит и ищет выход, помогая

своей верой встать с колен человеку в демократическом социуме.

Все, что я «сгустил», постепенно дезавуируется, т. к. сама жизнь в добре не затихает. Повисшая в воздухе диктатура духа активно сдерживается свободой слова. Естественно мое стремление присоединиться ко многим «разномыслящим» товарищам и господам, исповедующим Слово правды для оздоровления настоящего в культуре, искусстве, науке, религии. В чем же наше настоящее? Оно в субъекте истории, в семье, обществе, державе, наконец, в дальнейшем развитии цивилизации. И в этом процессе создания материальных, культурных, духовных ценностей в целях гуманизации настоящего ведущая роль или направляющий вектор, остается за профессионалами, мыслителями и гениями. Сегодня мы вкушаем горькую действительность издержек социальных преобразований: непрофессиональность в политике и экономике, приведшая к расщеплению разума, воли и сердца, в результате обернулась обессиливанием человеческого духа [246].

Река жизни пульсирует перебоями, праведными и неправедными, прокладывая свои протоки среди многочисленных проб, альтернатив, блужданий и поисков. Повышенная динамичность поляризации слоев общества неизбежна, и она была бы понятной, если бы не одно очень досадное обстоятельство – время на жизненные кульбиты истекло.

Психофизиологический потенциал российского люда пошел на убыль: психически и физически здоровых осталось 20 %(!) Поэтому роль профессионалов в спасении поколения от деградации и вымирания, в рациональном распределении интеллектуальных сил нации и накоплении духовных добродетелей становится исключительно важной. В России так уж повелось, что профессия – это не только средство для достижения благополучия, но и уклад жизни, из которого произрастают любовь, совесть, достоинство, гордость, спайка, взаимовыручка. В профессии коллективный опыт становится индивидуальным, а индивидуальный порождает династии, традиции, историю, т. е. все то, что называется жизнью. Полагаю, что духовную энергию человечества можно аккумулировать в профессиональных общностях как в национальных, так и межнациональных регионах. Возможно, более глубокое понимание профессионалами высших надиндивидуальных ценностей делает их профессию не столько средством получения «благ жизни», сколько источником любви, и своеобразной мастерской добродетелей. Эти качества, как свидетельство Божьего предназначения профессионала, выделяют его из общей массы как трудящегося в поте лица своего. «Не хлебом единым жив

человек» – это кредо профессионала, духовное составляющее профессионализма во всех его разновидностях и формах, начиная от умения встретить дитя на белом свете, обучить его и сформировать в нем сущее до духовной способности достойно проводить и сохранить благородную память о нем. Наблюдения, раздумья и сомнения, прочувствованные и выстраданные, позволили мне сформулировать мысль-надежду: стабилизации и примирению в обществе поможет психологическая установка на профессию как на особый духовный источник добра и добродетелей.

В межпрофессиональных общностях, как столпах общенационального благополучия и духовного общения, люди легче приемлют и понимают друг друга в разномыслии и свободе выбора. В качестве убедительного доказательства справедливости высказанных суждений представляю данные анализа результатов экспериментальных психологических, физиологических и социальных исследований жизнедеятельности человека, избравшего для себя опасную профессию. В опасной профессии почти исключена возможность проявления лукавства и мимикрии, т. к. за ложь неотвратимо придется заплатить жизнью. Имея личный опыт работы в подобных профессиях, хотел бы привлечь внимание читателя к некоторым результатам профессиональных исследований в области психофизиологических основ надежности человеческой психики во «внечеловеческих» условиях. Речь идет о поиске космогонических резервов добродетельности. На примере профессии «небожителей» (летчики, космонавты) предлагаю заглянуть во внутренний мир профессионала, в его душу, которая не позволяет ему творить зло, так как не позволяет браться не за свое дело. В книге, которая посвящена этой проблеме, сделана попытка представить своеобразную онтологию духовных напряжений развивающейся и действующей личности профессионала. Особое внимание в ней уделено образованию и воспитанию как среде, культивирующей дух добра.

Профессия человека летающего мне дорога как материнская любовь, которая сделала мою жизнь служением ему, наполнив ее смыслом, радостью бескорыстного творческого труда. Когда известного немецкого авиационного психолога З. Гератеволя спросили о результатах психологической науки, он ответил: «Они в делах немецких летчиков». Достижения отечественной психологии нашли свое отражение не только в конкретных решениях теоретических и прикладных проблем, но оставили свой благородный след в душах советских и российских летчиков.

В книге использованы высказывания, впечатления, исповеди,

как духовные кванты, выдающихся профессионалов летного труда. Их имена – это гордость и честь нашей авиации, это торжественный гимн профессии, в которой Дух есть реальная нравственная суть личности. Отечество признало их Героями, т. е. людьми для людей. Их много, назову лишь тех, кто лично помог мне в небе понять духовное Откровение. Это великие Мастера летно-испытательной работы Г. М. Шиянов, Г. Т. Береговой, В. П. Васин, И. П. Волк, В. Е. Меницкий, В. Ч. Мезох, С. А. Микоян, В. В. Мигунов, В. М. Горбунов, К. В. Чернобровкин. Это летчики строевых частей, чья преданность небу была для меня вдохновляющим Примером служения: Г. Ф. Панченко, Ю. В. Проскуряков, В. А. Сидоров, С. С. Иванов, Н. Т. Теницкий, Т. Аубакидзе, это командармы В. К. Андреев, В. И. Андреев, В. В. Решетников, Е. И. Шапошников. Я благодарен тому, кто меня первым поднял в воздух на истребителе – Н. В. Баранову, кто научил проницательности в полете – В. Г. Иванову, В. И. Цувареву, В. П. Селиванову, В. Е. Овчарову. Я признателен летчикам-писателям, кто вдохновлял и учил мечтать – М. Л. Галлаю, А. М. Маркуше, А. К. Сульянову, Н. Н. Орешиной. И многим, многим другим.

Даст Бог, возьмутся за руки профессионалы, и родина нам станет еще родней. Заодно уйдет и дьявольское искушение называть свое Отечество «этой страной». Не надо нам третьего Рима, будем планетой людей, где Русью пахнет. Убежден – профессионалы исполнят завет Н. И. Пирогова: «не зароют, не засыпят тот источник света, который есть в душе». Профессионалы не боятся смерти, они боятся бесталанной жизни (Аввакум).

Мой читатель, надеюсь, поймет смысл этой книги, как возвращение психологии на путь познания духовных основ профессионализма.

Автор

Глава 1
Психология – слуга или партнер?

1.1. Востребованная психология

То, о чем пишу, – не «теория, эксперимент, практика». Это зов совести, которая задает мучительные вопросы о бедах жизни и укоряет за отсутствие на них ответов. Уже много лет работаю под знаком у, который, как графский вензель, венчает многопудовые труды психологов. А что стоит за этим родовым знаком? Вот в чем вопрос. Психология вслед за религией и философией пыталась разгадать Душу человека, мечтала уберечь ее от влияния Сатаны, обещала поддержать в ней абсолютное Добро. Но в земной научной повседневности психологические теории не решили проблему Человека, а тем более – Души. По мнению В. П. Зинченко, психология по определению должна была стать наукой о душе, а стала наукой об ее отсутствии [122]. До сих пор не дали убедительных разъяснений, как же у НЕГО получилось, что животническое содержание человека несет в себе природосообразное начало: продолжение рода, стадное (групповое) реагирование на опасность, жестовую речь, инстинктивную разумность, а психическое создает столько неразумностей и горя, порождает мир фантомов, от которых люди мучаются, и не понимают, «куда несет их рок событий».

К сожалению, и сегодня для психологов остается тайной, почему высшее, что есть у Человека, – Разум стал источником рождения социальных иллюзий, а человеческая речь нередко становится средством вымыслов, и не только «святой лжи». Рок судьбы человека, общества, нации так и не попал в фокус внимания психологов. А ведь мыслители всех эпох и цивилизации пытались решить эту психологическую проблему: кому отдать Человека – Богу? Природе? Обществу? Видимо, пора приступить к исследованию не только «горящих» проблем, но и вечных… В подлунном мире бьется, мучается человеческая дихотомия – добро и зло, они суть внутренней энергии жизни, а личность и общество – это лишь место ее приложения, т. е. следствие. Спорно? Возможно. Вот поэтому для решения подобных споров психологическая наука и обязана создавать интеллектуальное пространство, в котором станет возможным усомниться в незыблемости материальных истин. Думается, отход от преемственности между русской религиозной философией и научной психологией, касающихся действительно внутреннего мира личности по отношению к себе и себе подобным, привел нас в конечном счете к состоянию духовной черствости и безграмотности. Сегодняшняя потребность практики придаст второе дыхание политической психологии, а она находится в

состоянии политесной зашлакованности, ибо политика – это далеко не только экономика, а и духовная задача человека, оценить добро и зло. Для этого надо изначально признать, что человек есть трансцендентная субстанция, и саморазвитие его может быть достигнуто благодаря дополнению собственной ценности ценностью других. Ценность в духовном измерении представляет добро, а механизм его сохранения можно представить как самоценность личности. Все, что мешает становлению самоценности личности со стороны государства, общества или другого человека, представляется злом. Но и личность, ориентированная на самоценность как любовь лишь к себе, удерживает энергию добра, подменяя ее произволом. В этой связи поражаешься точности наблюдения и теоретического осмысления Н. Лосским причин многих бед человеческих от нравственного произвола. «Бесчисленные печальные следствия, всевозможные бедствия и несовершенства возникают из основного нравственного зла, являются прямым выражением его сущности (предпочтение себя другим). Существо, страдающее от всяких бедствий, не имеет права никого винить в них: оно само создало свою печальную, полную страданий жизнь, злоупотребив своей свободою» [191, с. 348].

Не став на путь исследования сущностных опасностей внутрипсихического у развивающегося человека, вряд ли можно построить теорию и особенно практику развития индивидуализации личности. Из этого следует, что проблема борьбы добра и зла внутри самой личности имеет выраженные последствия как для нравственного и психосоматического здоровья человека, так и для его будущих социальных деяний в лице «коллективной личности» в виде государства профессиональных или этнических групп. Естественно, это одна из сторон процесса самоактуализации и идентификации духовного содержания личности, познающей себя в окружении себе подобных. Однако его научно-психологическая разработка окутана вуалью сомнений и едким туманом конъюнктурного прагматизма. Правы мыслители, «ум человеческий – подлец», т. к. в основном оправдывает собственную ценность, не замечая ее у других. Видимо, не случайно отношение Л. Н. Толстого к науке было крайне сдержанное.

С моей субъективной точки зрения, одна из причин невысокого места психологии в ряду других наук состоит именно в том, что она слишком долго задержалась **на внутренних психических процессах**, принимая их за механизмы усвоения личностью социального, духовного и исторического опыта. Хочу надеяться, что появление идеи об **изначальной социальности**

индивида в природной обусловленности человеческих ценностей [50] раскрепостит наше понимание закона **внутренней** обусловленности потребности Человека в свободе и нравственном саморазвитии. Думаю, мысль о том, что существующий **внутренний мир** есть продукт целесообразности активности собственно индивидуума. Он поможет нам перешагнуть рубикон деятельностного детерминизма. Чем решительнее сбросим оковы **заданной** целесообразности, тем быстрее переведем нашу камерную теоретическую психологию из области «бездушных» исследований в область познания Души человеческой. Надо поторапливаться, ибо свято место пусто не бывает, и нам уже преподают обновленную веру: «Добрый человек – это не Божий человек… в доброте нет Божьего. Добрый человек редко вносит в мир добро, ибо к нему тянутся люди дурные, растратившие себя, капризные… и добрый человек при них не как врачеватель, а как сиделка… Доброта не лечит мир, но она утешает и спасает его от одиночества грешного человека, а значит, **укрепляет падший мир** (выделено мной. – *В. П.*). Подлинный христианин – это добрый человек, но подлинный иудей – это гений и пророк любой религии» [83, с. 101]. Мне лично ближе вера В. Соловьева в то, что общество есть дополненная и расширенная личность: «… степень подчинения лица обществу должна соответствовать степени подчинения самого общества **нравственному добру** (выделено мной. – В. П.), без чего общественная среда никаких прав на единичного человека не имеет» [314, 341]. Эту идею развивал А. Швейцер в своем этическом учении, особо подчеркивая роль нравственных принципов, актуализируемых индивидуумом в интересах преобразования противодействующей действительности. Сам А. Швейцер видел истоки духовного кризиса, кризиса культуры в том, что создание этики поручалось государству, которое по определению надиндивидуально [371]. В последующем изложении материала мы убедимся, что в России благодаря усилиям образования, школы, педагогов, психологов забрезжила надежда на появление нового поколения, характеризующегося этической ответственностью за все то, что живет, т. е. за созидание пространства добра. Во всяком случае, в школе этическое, нравственное, социально-гуманистически ориентированное образование нацелено на решение сверхзадачи – осознанию святой истины – человек не должен приноситься в жертву любой цели.

Интересны два взгляда на то, кому служить и верить – Богу или Человеку? А действительно кому? Не знаю. Но чувствую, как рождается потребность в новой психологии, видя в образе Духа человеческого истоки **для развития святости земной жизни и**

ее ценностей.

Б. Ломов искренне радовался известному рефрену «XXI в. – век расцвета психологии». А я сомневаюсь, т. к. не нахожу тех корней, которые питали бы ветви теоретического древа психологии **здравым смыслом** действительности. Откуда же это неверие?

Вот уже более 80 лет тяжело больная общественная жизнь заполнила все уголки бытия психологическими проблемами, на которые ни теоретики, ни практики не торопились давать ответы, но давали советы. Все давали и не стеснялись…, а тем временем **психология жизни** развивалась, минуя советы. Такое ощущение, что люди, презрев одну веру, не обрели другой. И все же сегодня, когда жизнь России буквально утонула в социальных проблемах, психология имеет шанс помочь людям увидеть другое. Ученые в области психологии это своевременно поняли, что нашло отражение в редакционной статье «О задачах психологической науки в кризисном обществе» [232], в которой было проанализировано психологическое состояние населения, оценены условия, востребующие жизнестойкость, практический ум, поисковую активность, самосохранение личностных качеств. Учеными-психологами спрогнозирована потребность в новых специальностях в экономике, политике, идеологии, культуре, образовании, медицине, армии. Определены стратегические линии в формировании нового самосознания свободного человека [125, 239, 290, 367, 360]. Будучи профессиональным психологом труда, в силу своих возможностей продолжу анализ некоторых психофизиологических проблем, касающихся жизненных интересов многих профессиональных общностей на пути к добру и миру.

Возможно, их решение поможет психологии стать притягательной силой добра, достоинства человека действующего, познающего. На этом пути я избрал чувство сомнения, ибо оно дает мне силу сказать правду, быть в согласии с совестью, не бояться стать смешным. Сомнение – это еще один шажок к покаянию. Думаю, что покаяние не просто психологический акт, речь идет об особом проникновении в ценность прожитой жизни (Ю. Доброленский). Покаяние – это рождение заново, только теперь уже рождаешь себя сам…

Погрузившись в сомнения и сделав первый шаг навстречу понимания смысла покаяния, я понял, что это твое данное второе «Я», ушедшее от тебя. Но осталась душа, жаждущая подняться до своего «Я» и достойно слиться с ним. Возможно, в этот момент и рождается Бог в человеке, чтобы укрепить свой идеал. Пусть это сомнительная «философия», но если она порождает веру в новую

психологию, то такое сомнение мне по душе.

Итак, не поучая и не осуждая, не претендуя и не указывая, в свободном изложении коснусь ряда текущих и будущих проблем психологической науки. Но вначале оттолкнемся от земных дел-бед.

1.2. Психология и политика

Население России неоднородно по возрасту, национальности, профессиональной деятельности, по этническим характеристикам (воспитанию, культуре, географическим условиям). Но с политической точки зрения оно было длительное время однородно по методам идеологической «обработки», которая задавалась только сверху, «низы» имели свои «верхи».

В этой связи, начиная с 80-х годов, в общественной жизни возникла принципиально новая психологическая ситуация, когда политика «новых верхов», не создав своих «низов», вызвала борьбу между новыми и старыми «низами», имевшими в **разное историческое время свои «верхи».** В результате произошла деформация психологического образа новых явлений и вместо идеализированной модели ожидаемых **благоприятных изменений** у различных социальных групп стал формироваться «встречный образ». Формы и виды этого образа зависят от их носителей: неформальных, националистических объединений и просто ниспровергателей всего и вся. Эту деформацию психологического единения «верхов» и «низов» можно обозначить как синдром духовного брожения. К сожалению, этот процесс брожения не дает ожидаемого социального продукта – справедливости в благополучии, т. к. новыми реформаторами не учитывается принципиальное психологическое явление – торможение памятью. В нашем обществе есть **базовый** социальный слой, который был безупречным **носителем** прежней политической системы управления экономикой и хозяйством. В этом слое активный процесс формирования «встречного образа» не идет, т. к. психологическая суть деформации образа сегодняшних новоявлений у него проявляется не в виде «синдрома брожения», а в виде социального синдрома «крушения исторических ценностей и предания забвению нравственных заслуг».

С позиции психологии «старорежимной» личности наиболее кризисным для духа оказался не столько отказ от веры в «верхи», от усреднения и обезличивания духовной самобытности индивида, сколько смена прежней хорошо «упакованной» лжи на более изощренную и порой незаувалированную и безбоязненную новую ложь. Речь идет не о банальных нарушениях моральных принципов или вынужденных действиях в кризисный период. Все гораздо глубже, т. к. пронизывает все пласты общественного сознания вокруг главного духовного стержня нации – свободы совести (Духа). А ведь без Духа человек утрачивает уникальное,

неповторимое, индивидуальное. Сознание без веры творит зло и готово к использованию идеологии насилия. Вот почему основной слой профессионалов заностальгировал не столько по сильной руке, сколько по общению **с себе подобными**, по желанию остаться самим собой или хотя бы наедине со своими нравственными ценностями в виде любви к Отечеству, к труду. Архетипы сознания под воздействием данной свободы сработали в противоположную сторону, т. к. высвободили процесс самоактуализации. Но в самоактуализации ведущее место занимала прежняя духовная ценность: счастье каждого – счастье всех. А наяву: счастье только мое, остальное – от лукавого. Вот тут-то и возвратилось вытесненное религиозное сознание и вера в прошлый идеал, который в новоформаторских предложениях был слишком дешев, хотя и представлен монетой (чужой!). Благосостояние как цель достигается честным путем, а не воровством и коррупцией нечестивых. Не случайно теологи констатировали, что «на сегодня в нашем мире есть то, что выделяет его из всех других эпох, что делает зло торжествующим. Это зло есть… ложь» [377, с. 186].

Суперматериализация нашего научного мышления создала однополюсную, практически антифизиологичную доминанту примата объективного в развитии общества при вторичности личности в истории. Философы это доказывали довольно убедительно. Но жизнь в ее психологической ипостаси неумолимо изобиловала фактами, показывающими, что общество – это коллективная личность гораздо более высокого порядка, чем отдельная личность. Объяснять все злое, негативное, преступное только объективными факторами (экономикой, природными катаклизмами, несовершенством социального строя) – значит принимать ответственность каждого за общий вклад в злое. А это уже проблема психологии – коммуникативное зло как мимикрия безответственности и размывания своего «Я» в пространстве комформности. Блестящий пример аналитика-психолога показал Ф. М. Достоевский в своих дневниках, выступая против одностороннего понимания причин преступления как социальной болезни общества «…Преступление, видите ли, есть только болезнь, происходящая от ненормального состояния общества, – мысль до гениальности верная **в оных частных применениях и в известных разрядах явлений** (выделено мной. – В. П.). Но совершенно ошибочная в применении к целому и обществу, ибо тут некоторая черта, которую невозможно переступить, **иначе пришлось бы обезличить человека**, отнять у него всякую самость, и жизнь приравнять к пушинке, зависящей от первого ветра» [цит. по 191, с. 358].

Эта мысль являет собой психологический прогноз поведения людей. Отвлекаясь, замечу, что, когда в нашей политически кувыркающейся жизни происходит очередная непрогнозируемая рокировка сильных мира сего, заслуживающих наказания за свои неблаговидные поступки, это означает, что ответственность как ценность человека резко «подешевела». Это неукоснительно деформирует отношение к преступлениям **как явлению обыденности**. Впервые за всю историю образованного российского общества, всегда пронизанного обостренным чувством справедливости и неприятием воровства, подличания, мошенничества, обмана как действий греховных, создалась ситуация, когда нынешний нравственный беспредел административно поощряем, политически и юридически покрываем. Но главное: подобное извращение – психологическое деяние, родившееся исключительно во зле, отринув прощение, став вновь на путь отмщения и насилия. Это не параноя, это некрофилия, что гораздо хуже.

Вот почему так важно, чтобы политическая оценка практических действий разных слоев исходила из психологического учета закономерностей формирования мотивов и поступков. Ибо можно дать оценку действиям как «разрушение», а с точки зрения «разрушителей» встречный образ представляется как созидание; можно дать оценку действиям как «саботаж», «торможение», а у конкретной социальной популяции встречный образ является «сохранением прежних достижений общества». Очевидно, эмоциональные проявления душевных порывов масс могут существовать как бы вне индивида. Вырванный из этой массы «бунтарь» ничего не представляет. Но стоит ему вновь окунуться в бурлящий поток обид, как его эмоции приобретают воинствующую силу. Подобные явления имеют свои законы развития, и политические решения должны их учитывать. Таким образом, без учета того, что разные социальные группы по-разному воспринимают продуктивность правительственных решений, вряд ли удастся добиться быстрого единения мыслей и чувств, новых надежд и новой веры, оторванных от «старого» фундамента.

Итак, фундаментальная задача психологической науки в области политики состоит в исследовании основ социально-психологической **деформации образа** предлагаемых новоявлений и разработке способов, форм, методов синтеза нового социального образа с различными «встречными образами» будущего устройства общества. Благо, в 1996 году к этому, кажется, пришли все временно противоборствующие политические течения. На решение данной проблемы

естественным образом получен социальный заказ.

Новые рыночно-экономические формы хозяйствования встретили на своем пути прежде всего **психологические** барьеры, и это естественно, т. к. реализуют экономические методы живые люди. Политическое и экономическое своеобразие текущего момента заключается в том, что «психологические барьеры» имеют многообразные причины появления и еще более разнообразные формы проявления. Два полярных примера: а) прорыв спекулятивных элементов, рвачей, «мелких лавочников», лиц, «не нашедших себя в жизни», конфликтующих «свободных робингудовцев» и пр. (их образ целевой функции новых экономических форм хозяйствования существенно отличается от образа – цели экономической политики, формируемой правительством, особенно по критерию социальных ориентиров – формирование человека-предпринимателя, т. е. активного); б) апатия, неуверенность, страх, безверие психологическая неготовность **базового слоя** хозяйственников и начальствующего сословия. Деформация их образа произошла из-за старой экономической политики: «сословный» стиль управления («я прав потому, что я прав»), основывающийся на методе универсального социального фарисейства: благополучие от «уравниловки», «связей», «меценатов» и узаконенного воровства. Начальствующее должностное сословие давно уже превратилось в «воров в законе», а производители – просто в воров. Отсюда следует, что идеи (и постановления) о новой экономической политике без психологического «удобрения» социального поля настоящий урожай дадут не скоро…

В этой связи психология может взять на себя вполне практические задачи **диагностирования** психологической готовности различных социальных групп к сохранению в образе новой экономической политики социальных ориентиров предлагаемой общественно-экономической формации новой направленности.

Конечно, за последние годы образовательная система России мощно продвинула экономическое образование и подготовку специалистов в разнообразных областях экономической жизни. Произошли позитивно направленные изменения в общественном сознании в части приобретения личностного смысла в прогрессивности экономических свобод. Удивительно, как все сложности реформирования и обустройства России так или этак связаны с духовными истоками российского этноса. Именно извращенная экономическая свобода вне высших предназначений, касающихся благосостояния граждан, обернулась неописуемыми хищениями, коррупцией, взяточничеством, насилием, военными

конфликтами, межэтнической напряженностью и, в конечном счете, полным бессилием властных структур. А ведь все по замыслу правильно: единицей экономической психологии становился предприниматель – личность обладающая деловитостью, инициативностью, организованностью, самостоятельностью, творческим началом [364]. Предприниматель с позиции экономической психологии становился носителем инновационного механизма продвижения реформ. Таким образом, предпринимательство становилось психолого-педагогическим условием самоактуализации и новой идентификации качеств личности. В результате недопонимания реформаторами угрозы реформам со стороны психологического вектора алчности благая цель свободы превратилась в нравственную распущенность, движимую сатанинской энергией зла.

Психологам важно осознать и донести это осознание до тех, кто будет (обещает) корректировать экономические реформы. Осознание касается духовного смятения россиян перед новой **государственной** парадигмой: сильному, способному, деловому – все дозволено, жульничать не грешно, воровство не наказуемо, обман есть допустимый способ достижения поставленной цели: быть конкурентоспособным. Вору – и вдруг место в управлении державой. В этом случае предложенные условия жизни и «правила игры» выступают прямой угрозой образованию, воспитанию духовной культуры нации. За этим естественно следует снижение национальной самобытности, утрата личностной ценности, гордости и достоинства за качество национального продукта на мировом рынке. Нет, не так уж безобидно космополитическое сознание, когда оно приобретает экономический смысл. Выхолощенное сознание не чувствует разницу между экономической личной свободой и государственной несвободой распоряжаться своими ресурсами, нововведениями в технологиях отечественного производства средств труда, в энергетике, транспорте, связи, коммуникации и быту.

Исследования, проведенные в интересах разработки новых форм политической социализации в учебном процессе, показали психологическую ущербность форм реализации так необходимых экономических реформ. Приведу мнение исследователей.

«Создание нового идет неравномерно, противоречиво, неопределенно, без наглядно осязаемых успехов, в острой борьбе и чаще по непонятным правилам…, вызывая изменчивость настроений в широком диапазоне оттенков «апатия – надежда», терпимость – взрыв недовольства и протеста. Из опрошенных

10481 детей 53 % ответили: «Ничего не радует в стране» [156, с. 3].

Воистину, устами младенца глаголит истина. Но больше глаголят факты: кандидатов в президенты, представляющих те или иные отрицательные **формы** внедрения экономических реформ, население не поддержало. Более тревожно – недоверие международной финансово-экономической олигархии к деловой порядочности (гамбургский счет) отечественных банковских структур.

Одним из негативных моментов нынешнего процесса вхождения в рыночную экономику является психологическое искажение социальных перспектив, иначе говоря, появление иллюзий о неограниченных степенях свободы в социальных действиях. Психологические причины многих форм искаженного видения экономико-демократических свобод лежат в раскрепощенном чувстве отмщения за духовную угнетенность в прошлом. Устойчивый негативизм подогревается не слабым рублем как таковым, а государственным обманом в самом святом – в целях благоустройства общества. Вместо высших нравственных идеалов – продолжающаяся коррупция и государственное мошенничество, в частности, в области инвестиций и ценообразования. Отсюда берут начало искажения в психологических представлениях о новых демократических свободах в виде социальной апатии.

Научная психология в этих условиях может определить себе задачи по изучению социальных оснований дифференцированных потребностей различных профессиональных групп населения страны в расширении демократических свобод и форм экономического управления государственными институтами. Конечный результат ее деятельности в этой теоретико-прикладной области состоит в ориентации правительства на психологическую готовность профессиональных, этнических, национальных, демократических движений к ассимиляции тех или иных расширенных экономических свобод. Как видим, старая психологическая проблема воли и свободы, как реализации духовных и потребностных возможностей личности в зависимости от макро– и микросоциума, приобретает новое звучание и социальное значение. Это тот исторический случай, когда наука, образование, культура не должны ждать социального заказа на разработку проблемы, а инициативно и продуктивно спроектировать российский вариант психологического сопровождения экономических реформ, соответствующих миропониманию государственного благоразумия при внедрении принципа справедливости в общественно-экономическую жизнь

тех, кто реализует замысел цивилизованного экономического поиска. Естественно, подобный поиск нуждается в правовой защите, опирающейся на психологические закономерности мотивов и поступков развивающейся личности в условиях жесткой конкуренции.

Законы не для всех – вот неприглядная реальность прежних лет. Психология правонарушителей (не отдельных лиц, а общественных учреждений!) исходила из того, что законы не учитывали устои, традиции и нравственные основы общественного (в том числе и религиозного) сознания и психологии бытия различных классов и этнических слоев населения. Ярким примером отрыва закона от психологии масс был антиалкогольный закон. Пьющая часть населения выражала чисто инстинктивное недовольство, т. к. ее лишили «законного» наркотика (это сфера медицины и правоохранительных органов). У большей же части непьющего населения возникало ощущение, что их приравняли к алкоголикам. А ведь в основе их недовольства лежали нравственные критерии, т. к. были задеты не инстинкты, а достоинство людей, исторически сложившиеся традиции гостеприимства и застолий, т. е. устои. Это противостояние не поведенческое, а уже духовное. Психологические последствия отрыва правовых законов от общественного сознания, культуры, уклада быта привели к синдрому социально-психологической незащищенности и параличу психологической активности «низов», что и создало объективные предпосылки к полному беззаконию и безнаказанности номенклатурных вождей. Впоследствии произошло самое отвратительное – невиданная по масштабу и наглядности мошенническая ваучеризация. Трудовое население не просто обманули, их законом признали чернью. Было реализовано право на бесправие. Речь идет не о политической оценке направления реформы, а о формах психологического подавления гражданского самосознания.

В этой связи психологическая помощь правовой политике государства и демократическим партиям состоит в формировании психологической инфраструктуры нравственных целей и правовых законов для всех областей жизнедеятельности государственных служб и личной жизни. Другими словами, закон исходит как из материальных основ жизнедеятельности общества, так и из идеальных духовных его целей. (Я порождаю закон, закон порождает материально-духовную реализацию от индивидуальных до коллективных социальных устремлений).

Психология как наука в интересах правовых деяний государства исследует предпосылки своевременных изменений в

законах и правовых ограничениях, исходя из роста общественного сознания и психологических представлений о социальных ориентирах (бытовая благоустроенность, экология, технический прогресс, социальное здоровье общества и т. д.).

1.3. Триединство психологии, культуры, просвещения

Поскольку общество страдает социальными болезнями, разлагающими души, то и лекари в первую голову должны быть духовные, лекарство которых – правдивое СЛОВО. Печатное или звучащее слово, если оно конъюнктурно и несет политиканство и критиканство, как правило, вызывает отклик из биологических глубин – зависть, злобу, ревность, жестокость. И это закономерно, ибо по образному выражению Ч. Айтматова, «слово – потенциал вечности, заключенной в нас». В чем же просчеты нашего кричащего печатного слова? Прежде всего в стремлении показать жизнь внешне, а не изнутри. Безусловно, киновизуализация половой механики вызывает прилив крови, но опасно то, что в действительности подобное искусство **снижает уровень стыда**. Психологи знают, что стыд – категория духовная, рядоположенная с совестью. Для больного общества необходимы добрые, мудрые книги, которые учат философскому осмыслению своего «Я». Только через осмысление «Я», понимание состояния смирения как активности души, через познание своих светлых и темных духовных глубин общество осознает нравственную нужду в ПОКАЯНИИ. Речь идет не о покаянии преступников, а о покаянии честных, но слабых людей, не сумевших противопоставить свое достоинство политизированному Молоху. Эта мысль витает, она пробивается в душу. Но нужна сила художественного слова, психологически раскрывающего наш нравственный грех перед **невинно** убиенными. Мы грешны не перед Богом, а перед собой, т. к. позволили унизить себя до жизни сексотской. Один Иуда – и то горе, а когда их стая, это – пространство горя. Публицистика основные причины сводит к парализующему страху. Не думаю. Психологические причины лежали в управляемом политическом обмане и сознательной экономической лжи. Наиболее иезуитская ложь была в бездуховности, облаченной в фанатическую идейность. Бездуховность миллионов людей была следствием уничтожения целого пласта культуры и религии. Наши радикалы-буревестники, одухотворенные сверхзадачей всемирной революции, одним махом решили сменить многовековую культуру и религию на жесткую политизацию мировоззрения. Это и стало роковой ошибкой, сломавшей и исковеркавшей судьбу многих поколений. Интересно – мы, великие грешники, сегодня стесняемся покаяния, пытаемся спрятаться за исторические

обстоятельства. А ведь русские мыслители начала XX в. требовали покаяния лишь за то, что Россия вместо религиозного преображения взяла курс на цивилизованное благоустройство жизни. «Воля русского народа, – писал Н. Бердяев, – нуждается в очищении и укреплении, и народ должен пройти через великое покаяние» [31, с. 174].

Но разве это не грех – питать дитя ложным словом. Вспоминаю пример воздействия лжи на школьников и студентов моего времени. Кем для нас благодаря учебным программам был М. Бакунин? Прародителем нечаевщины, анархии, жестокости – и только. А на деле: «Искать своего счастья в чужом счастье, своего достоинства в достоинстве всех окружающих, быть свободным в свободе других – вот и вся моя вера» [19, с. 255].

Кем для нас был П. Кропоткин? Анархистом. «Есть поступки безусловно необходимые, раз мы желаем жить в обществе, и их не следовало бы называть альтруистическими, они носят характер взаимности и совершаются в собственных интересах. Но есть поступки: энтузиазм, энергию человек отдает, не ожидая ответа, оплаты, взаимности… цель этики создать в обществе такую атмосферу, чтобы большинство без колебаний совершало бы те поступки, которые ведут к благосостоянию всех и к наибольшему счастью каждого в отдельности» (П. Кропоткин).

Кем был для нас Н. Бердяев? Религиозным философом, мистиком, мракобесом. «Истинная духовная гигиена заключается в том, чтобы не погружаться в мир зла, а сосредоточиться на добре, на видении света… любовь есть утверждение жизни. В любви утверждается лик всякого человеческого существа. Любящий хочет вечной жизни для любимого» [29, с. 174].

Полагаю, что нет надобности приводить доказательства нашего духовного оскудения из-за запрета на сочинения «Моя вера», «Исповедь» Л. Н. Толстого, «Дневники писателя» Ф. Достоевского. Думается, мы потеряли интерес к нравственным проповедям, т. к. пренебрегли корнями христианской веры, сведя ее роль лишь к «опиуму для народа». Просвещенные люди даже в век инквизиции не боялись написать: «Бог жив, пока я жив, в себе его храня, я без него ничто. Но что он без меня?» (Ангелус Силезиус).

А мы, просвещенные, «в то время» даже во сне утратили бы дар речи, если вдруг прочли: «… Маркс обращал внимание лишь на один интерес – экономический. Человеческая история есть нечто несравнимо более высокое, чем простая классовая борьба. Человек существует как цель в себе, а не как средство для чуждой ему воли» (М. Туган-Барановский).

Вот нам и сейчас не повторить бы больше подобных

просчетов, не впасть в другую крайность, когда своеволие выдаем за свободу, распущенность – за раскрепощенность, театральность – за искусство. Думаю, что в лечении больного общества более действенное место должны занять педагогика и воспитание. Почему? Для ответа на этот вопрос вернемся к теме еще раз, но уже на основе научного осмысления сегодняшнего общественного духа и настроения масс, которые характеризуются нестабильностью социальной ориентации населения; нестандартной дифференциацией многообразных слоев по отношению к общественному укладу жизни, мировоззрению, ценностям прошлого, настоящего и будущего, болезненной сменой социальных идеалов и общественных привычек; сменой стереотипов общественного и политического реагирования на правительственные и парламентские решения.

В этих условиях возможны неуправляемые, агрессивные, зацикленные общественные выступления на фоне замутненного телевидением и прессой общественного сознания.

Наиболее податливы к агрессивным реакциям с более отдаленными, непрогнозируемыми последствиями молодые люди и слои населения с недостаточным культурным и образовательным уровнем. В качестве консолидирующих сил, социального буфера в этих условиях среди других общественных институтов могут выступить педагогическая мысль и дело, воздействующие через свои институты на десятки миллионов людей. Учительство в широком понимании этого слова своим подвижничеством способно действенно снизить потенциал межнационального напряжения, формируя у русскоязычного населения потребность к изучению языков тех национальностей, на территории которых они проживают. Язык – это посол культуры. Будет понимание другой культуры как образа жизни и мотивов национального поведения – будет мир.

Именно учительству всех рангов с его интеллектуальностью и благородными принципами доступно повысить степень общественного управления и контроля за наиболее важным социальным слоем – новым поколением трудящейся молодежи – путем психолого-педагогического, этического, философско-эстетического формировния мышления, нового образа будущего, нового общественного «Я», изменить осознание этим слоем своей роли в политической жизни страны путем воспитания в системе профессионального обучения.

Многотысячная учительская армия способна создавать у населения новые общественные доминанты, **переключая** социальное напряжение на устремления к родительской заботе о детях, нуждам культуры и духовности, ослаблять состояния

группового эгоизма, националистических напряжений, агрессивных выступлений путем создания новых общественных установок по защите детства, материнства, нового поколения. Этот общественный нерв наиболее способен передать импульс другим народам, создавая особое поле добра и мира.

Психологам предстоит донести до парламентариев, что педагоги пронизывают все государственные и общественные структуры, т. е. являются реальной политической силой.

Вглядываясь в сегодняшнюю историческую реальность культурных, цивилизационных, религиозных инноваций в общественной и государственной жизни, начинаешь серьезно задумываться. Все мы, люди от Просвещения и Культуры, должны хоть поодиночке, хоть соборно, но встать на защиту культурного наследия. Думаю, что не в науке, а в школе следует видеть новые возможности по возрождению духовного, образованного Гражданина и на новом витке вернуть гуманизму свойство общеобъединяющей национальной идеи.

Далеко не все сбылось, о чем грезили, что предрекали русские философы, гуманисты, мыслители. Но, даст Бог, и сбудутся слова В. Белинского: «…Россия видит свое спасение не в… аскетизме, а… в успехах просвещения и гуманности. Ей нужна не молитва, а пробуждение в народе чувства человеческого достоинства… Кто способен страдать при виде чужого страдания, кому тяжело зрелище угнетения чуждых ему людей, – тот носит Христа в груди своей и тому незачем ходить пешком в Иерусалим» (Из письма Н. Гоголю, 1847 г.)

Написав все эти возвышенные слова, не погрешил против искренности, но, видимо, не избежал преувеличения желаемого перед действительным. Остерегаясь быть заподозренным в привычке к риторическим симфониям, восстановлю как серую действительность, так и реальную подвижническую страду педагогической психологии и психологической педагогики на ниве профессионализации педагогов в современных условиях. Более подробно образованию будет уделено внимание в последующем изложении.

Начну с одного тяжелого воспоминания. 20 июня 1990 года я специально посетил в то время слывшего наряду с А. Сахаровым и Д. Лихачевым совестью народа писателя Василя Быкова. У меня была цель уговорить его возглавить движение учительства за сохранение нравственности будущего поколения, за исторически-культурную ориентацию на самобытность любых этнических групп в России, за свободу творчества учителя в виде внедрения собственных проектов образовательных программ и право контроля за законодательными актами в области образования и

многое другое по «спасению Отечества». Василь Владимирович угрюмо и убежденно остудил мой не по возрасту юношеский призыв. Думаю, будет небезынтересно привести записанный мною (после беседы) строй мыслей моего нравственного наставника. Хотя запись больше смысловая, нежели текстуальная, но я все же ее закавычу.

«Учитель силой созидания или объединения здоровых сил быть не может. Эта Ваша затея бесполезна. После 1917 года он – никто. В деревне он наравне со всеми пас по очереди скот, имел делянку буряка для прополки. Его низвели. Он в лучшем случае знает свой предмет, но ему не до воспитания. Это не тот слой, на который можно опереться. Если поднять его экономический статус, то спустя 1–2 поколения возможно он возвысится. За рубежом учителю неважно, сколько двоек, важнее воспитание. Нас Сталин приучил: ухватишься за звено, вытянешь всю цепь. Эта логика не подходит, т. к. нет в этом случае ни звена, ни цепи. Учительство одно из недостаточно грамотных, забытых и униженных слоев интеллигенции. Школа – казенный дом. Нужна экономическая перестройка в сторону частной собственности. Сейчас более 40 % национального дохода забирает оборонка, просвещение – 0,8 %. Америка с нами воевать не будет – не выгодно! А то, что невыгодно, она делать не будет. Зачем нам такое избыточное количество танков и самолетов, когда есть атомное оружие. Его достаточно, чтобы сделать дальнейшую войну бессмысленной. Армию на треть надо перевести в МВД. Без МВД нам не обойтись, впереди надо ожидать разбои, бандитизм, межнациональные бойни. На оборонку надо выделить не более 10 % от национального дохода, а остальное отдать просвещению, медицине, культуре. Тогда можно думать об учителе, а не сейчас, когда на ученика тратится 32 копейки. Нам нужен пацифизм и примат общечеловеческих ценностей, об этом О. Адамович давно говорит, а сейчас М. Горбачев повторяет его слова и при этом все время на полшага отстает от грядущих событий. Партаппарат себя окончательно скомпрометировал в делах Чернобыля: доклады ученых отверг, военным приказал молчать, а дети три года ели радионуклиды. Не сильно восстали и учителя. Как и чему готовить, воспитывать школьников в условиях будущей рыночной экономики не знаю, ибо без предварительных капиталовложений в это мало верю. Да и просвещение по-прежнему во власти идиотизма: журнал выгоден, популярен, а его не выпускают, нет бумаги. Всегда ездил работать в Литовский Дом творчества, сейчас не поеду – стыдно за режим: почему республику не отпускают. Все доведут до абсурда, отпустят, когда окончательно сделают врагами. Ведь все эти парадоксы надо

объяснять, в том числе и детям, не в пользу власть имущих. Кто пойдет на это? Эти же нравственные трудности будут касаться учительства и относительно правды о войне. Приведу Вам неэтичный пример. У нас на фронте женщине-снайперу записывали убитого, если после выстрела он упал. Все были заинтересованы, чтобы она больше написала. А если в соседнем полку написали 20, то ей напишут 25. Помню поймали мы немца-снайпера, спрашиваем, как их готовят. Отвечает: «Утром стреляем, после обеда стреляем, после ужина стреляем». У нас вранье и сейчас осталось, учат тому, что нужно казенному начальству. У нас мало грамотности, даже парламентарии безграмотны в отношении русского языка, а это ведь культура. Я пессимист, по-моему, мы в таком глубоком тупике, что выхода нет. Такое ощущение, что цивилизация заканчивает свой круг. Правда, есть слабая надежда на Бога. Если он действительно создал, он и спасет. Все остальное – суета».

Конечно в этой приватной беседе больше настроения, чем мировоззрения, но главное писатель-мыслитель сформулировал: забота об учительстве – гражданственная обязанность государства, и в содержании реформ ведущее место должно отводиться просвещению народа, основанному на правде жизни и духовной чистоте помыслов и поступков человека.

Обеспокоенность писателя В. Быкова не была гласом вопиющего в пустыне. Об этом более подробно будет изложено при рассмотрении образовательных политик. В данном контексте уместно отметить, что в 1994 году в отчетах Российской Академии Образования без обиняков отмечалось, что обращение к вопросу о государственной политике в области образования продиктовано «нынешним катастрофическим состоянием образования», что необходимо активно влиять на формирование государственной политики со стороны науки и научной общественности. «Преодоление глобального кризиса… выдвигает фигуру учителя на первый план, делает ее ключевой во всей системе общественных отношений… в отличие от господствующей парадигмы педагогического образования в России актуализирует установку на развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала **личности учителя** (выделено мной. – *В. П.*) [238, с. 74].

В это время инициативно появляется «снизу» ряд новых журналов: «Магистр» (главный редактор Харькин В. Н.), «Психологическое обозрение» (главный редактор Дружинин В. Н.), «Иностранная психология» (главный редактор Ушакова Т. Н.), «Психологическая наука и образование» (главный редактор Рубцов В. В.) и многие другие. Характерной особенностью этих

печатных органов является раскрепощенная мысль, прямой разговор о нуждах учащихся, учителей, школы, образования. Необходима открытая статистика, деловые предложения, проекты, конкретные новые технологии обучения, новые образовательные формы. Восстановленная в правах историография, наследие ведущих педагогов, психологов, принципиальная полемика и оценка зарубежных педагогов и психологов [2, 107, 126, 199, 237, 296], сравнение, выбор, альтернативы, поиск. Появился не только плач, но и ГОЛОС. Нет, учительство не на коленях. В подтверждение приведу некоторые факты, характеризующие гражданственность позиции учительства, и его обращения за поддержкой и помощью к психолого-педагогической науке. Учеными, психологами, педагогами были изучены смысловые ориентации современного преподавателя в мегаполисном городе [237].

По экспериментальным данным преподаватели достаточно высоко (трезво) оценивают жизнь, ориентируются в смысловом пространстве происходящего, жизнь воспринимают как интересную. Был сделан научный вывод о том, что некая инертность в оценке трудного социума есть проявление защитного механизма, «который оказывает определенное воздействие на стабилизацию неустойчивого российского социума» [237, с. 25]. Учительство не потеряло ценностные ориентации, не принимает морального обесценивания творческого поиска истины. Несколько иные данные получены при исследовании проблемы духовно-нравственного воспитания. По данным автора [210], в школах, особенно сельских, царит мировоззренческий хаос. 230 классных руководителей Псковской области (84 %) указали на свою растерянность перед неопределенностью духовно-нравственных ориентиров в воспитании. С 1991 по 1994 гг. количество правонарушений и преступлений среди учеников 9–11 классов увеличилось на 234 %. В сельских школах 99,2 % учителей выразили протест антивоспитательной направленности телевидения (пропаганда наживы, насилия, секса и пр.). 46 % из 972-х учащихся хотят исповедовать религию [210, с. 1–2].

Следует отметить своевременную ориентацию психолого-педагогической науки в подготовке научных кадров среди учителей в соответствии с запросами социальной практики будущей жизни своих учеников. Эта тенденция характерна как для центра, так и для «периферии». Даже выборочная тематика диссертаций по психолого-педагогическому профилю показывает, что в фокусе внимания появились проблемы управляемого воспитания, предприимчивости как качества личности,

политической социализации подростков, формирования политических взглядов, социально устойчивой личности учащихся, их адаптации к новой действительности [102, 197, 254, 307, 317, 322, 336].

Не обойден вниманием и вопрос о формировании личности учителя. Исследования касаются воспитания организованности учителя, потребностей в самоактуализации, формирования субъективности, экономического мышления, коммуникативных способностей, развития рефлексии в интересах духовного становления [51, 64, 161, 163, 198, 296, 316, 331]. Судя по своевременному и глубокому социологическому, демографическому, аналитическому анализу учительства как социально-профессиональной группы [342], дела с образованием явно неоднозначны и противоречивы. В положительную сторону выделяется сам учитель как личность, он в основной своей массе сохраняет мотив, ценностную ориентацию на свою профессию, потребность к профессионализации, отрицательное отношение к извращению истории, пропаганде насилия и пошлости, терпимость к реформам, стабильность в духовном пристрастии к просвещенному будущему своих учеников. Однако, по-прежнему отвратительное отношение к учителю, школе в части финансового, материально-технического обеспечения, в части законодательного обеспечения всех законов и указов Президента, в части участия средств массовой информации в формировании образовательной доминанты и духовного содержания объединенных нравственных усилий по воспитанию в итоге привело к снижению авторитета и рейтинга педагогических профессий и образовательного потенциала, смене профессий, дефициту кадров, падению уровня профессионализма. Но более тревожный вывод сделала сама жизнь: более 7 млн. детей не учатся. Этот факт ставит под сомнение наш демократический путь к конвергенции, к диалогу с западным цивилизованным миром: «чем больше продвигается наша цивилизация, тем в большей мере люди без образования вытесняются за грань условий жизни, достойных человека. Поэтому ущемление права на образование… ведет к интеллектуальной деградации личности» [140, с. 8]. Прогноз о деградации личности сбывается: более 5 млн. страдают психосоматическими расстройствами, сотни тысяч пристрастны к курению, алкоголю, наркотикам, детская преступность по тяжким последствиям (бандитизм, изнасилования, убийства) не уступает взрослым. Учительство ушло от анализа политических причин, сводя свои открытые протесты к экономическим требованиям. Думаю, что успех нововведений в области многовариантных и многоуровневых

школьных структур и образовательных программ в основном в хорошо финансируемых элитных школах, создание раскрепощенных программ по правовой защите, сексуальной образованности, по исторической перешнуровке событий прошлых лет, по расширению свобод и альтернативного поиска ускорения взросления детских потребностей и стремлений – притупил оценку истинного состояния дел с образованием. Следует прислушаться к трезвой государственной мысли: «Образование как составная часть культуры поддерживает ее устойчивость, хранит и преумножает культурные ценности, делает их достоянием новых поколений. Поэтому экспериментировать в области образования следует в интересах не разрушения сложившихся в культуре норм, **а в целях развития их в новых условиях** (выделено мной. – В. П.). Опасно подстраивать школу под моду, а тем более под идеологические и политические пристрастия» [203, с. 5]. Президент ректорского Совета педагогических университетов академик В. Матросов отметил, что в самосознании ректоров положение ВУЗОВ представляется как тяжелое (81 %) и как критическое (11 %). Психологическая суть осознания критического положения образования определяется духовным дискомфортом из-за социального предания забвению духовного завещания просветителей России о том, что нельзя обустроить Россию без приоритетности образования, т. к. воспроизводство знаний и культурных ценностей окупается стабильным прогрессом народного хозяйства, нравственным и моральным здоровьем народа [203]. Выскажу субъективное суждение о том, что аполитичность педагогов создает условия для повторения ошибок прошлого: идеологизации и идеализации проводимых «верхами» образовательных политик. Есть опасность, что политический тоталитаризм сменится тоталитаризмом пристрастий кастовых групп к абстрактным «общечеловеческим ценностям» на фоне пренебрежения национальными ценностями собственной страны как специфического стержня геокультурного образовательного потенциала. Подобная тенденция являет собой угрозу национальной безопасности страны на ближайшие 10–15 лет. Ресурс недр важен, но ресурс человеческого капитала, интеллектуальных и духовных потенций нации трижды важен. Не дожить бы до того времени, когда наши природные ресурсы станут добывать более умные…

1997–2005 годы будут годами продолжающихся духовных потрясений, болезненных человеческих эмоций, национальных катаклизмов, мировоззренческих шатаний, усиления рыночно-прагматических начал в общении и дружеских связях. И, несмотря

на некоторое снижение духовного уровня, человеческое общество приобретает новое качество – планетарное осознание космического единения Духа и родства, природочеловеческого единства. Понимание будет идти только через болезненные кризисы. Спасение – в психологическом обеспечении созревания интеллекта ребенка в благожелательном окружении. И в этом духовном движении и накоплении добра ведущее место займет Учитель-психолог, освещающий ребенку путь к тому, чем заявит себя духовный человек: не центром мирозданья, а понимающим и стремящимся к Истине, Красоте, Любви. Познает это тот, кто жизнью утверждает это [26, 28, 29, 31, 38, 40, 44, 48, 49, 78, 92, 94, 95, 104, 125, 129, 146, 152, 154, 184, 215, 222, 223, 248, 251, 252, 301, 309, 319].

1.4. Психологический прессинг защитников Отечества

Армейский институт, сам являясь заказчиком школы, в последующем передает своих воспитанников для продолжения школы жизни. Армия – силовая структура? Армия – инструмент и одновременно барометр мудрости силовой политики государства, психологический механизм стабилизации и снятия воинственных побуждений противоборствующих сторон.[1] Вот почему первоначальное изменение военной политики (а не узко армейской): демилитаризация экономики, уменьшение ассигнований на оборону – вызвало в общественном сознании «налогоплательщика» новое психическое состояние – надежду на ранее невиданное ослабление международного противостояния. Образ будущего психологически заполнялся мироощущением Надежды на мирный труд и сохранение жизни детей. Армейский институт как социальная общность по защите своих граждан, естественно, концепцию мира принял ответственно. Но в ответ на это «вдруг» возникло психологически парадоксальное явление – критичность и даже агрессивно-отрицательное отношение со стороны демократических движений к человеку в погонах. В один исторический миг создался образ нового врага – армии, которой «делегировали» ответственность за все, начиная от экологии и кончая угрозой демократии. Возникшая нестабильность в обществе определила «крайнего» – армию… Однако с психологической точки зрения еще в начальный период перестройки становилось понятным, что усиление нестабильности в обществе провоцировалось **нестабильным управлением им**.

Психологический анализ рефлексирующего сознания показал, что одной из причин нестабильности является разность понимания ценностей нового бытия в России между тремя ветвями власти. Здравый смысл и разум сердца подсказывали необходимость не только координации действий, но и соотнесение их с остротой реакций граждан. Уже тогда было очевидно: чутье реформ людскими душами было тоньше, чем у политических партий и движений. Отсюда следовало, что прогноз принимаемых политических решений по военным, экономическим, аграрным и другим вопросам будет более достоверным, если он опирается, в том числе, и на психологическое содержание образа воспринимаемых государственных деяний. В понятие «образ» я вкладываю не

только осмысление событий, но и духовное состояние. В данном случае основной содержательной характеристикой образа воспринимаемых реформ **является состояние доверия**. Использование психологического механизма доверия – продуктивный путь к принятию населением новых реформ. И приятие это будет не от апатии или в знак протеста против старого, а от духовной потребности иметь открытое гражданское общество в России. Конечно, для нынешнего читателя все вышесказанное есть очередная обойма слов. Где доказательства? Способ доказательства изберем от обратного, а именно – раскроем психологический механизм недоверия к реформам. Я ставлю перед собой задачу показать, как и почему трансформируются, казалось бы, положительные замыслы в их неприятие. Изложу психологическое содержание причин недоверия к реформам у такой относительно однородной и регламентированной популяции населения как военнослужащие и **их семьи**. Это социальная популяция особого рода, со своим специфическим нравственным укладом, в котором подданные не обсуждают, а с верой в душе исполняют государственную волю. Психологически это означает, что в обществе всегда есть опасность: злая воля может быть вложена в руки, держащие меч. Вот почему армия – это не просто «силовая структура», скорее духовный индикатор державности ума и высшей ответственности тех, кому народ доверил свою жизнь и достоинство.

Не случайно в процессе зарождения государственности в России армия (дружина) выступала как организующая и объединяющая сила. Главная ее социальная функция заключалась не только в выполнении задач по защите от внешней опасности, но, что еще важнее, в формировании сознания **целесообразности подчинения власти**. К сожалению, в последующем многие правители при организации армии упускали тот факт, что стержнем армейского института была духовная потребность к сознательной дисциплине, как средству внесения добра во взаимоотношения оруженосцев.

В архетипах «военного подсознания» подчинение, исполнение, как ни парадоксально, служили первыми духовными и правовыми барьерами против перехода власти к насилию. Вот где была заложена корневая система социального смысла взаимодействия армии и власти. В этом заключается психологическая уникальность, когда подчинение входит в духовную жизнь армейской службы прежде всего на благо земли родной.

Для российского этноса характерно, что армия как государственный институт всегда была нормативно

ориентирована на принцип державности и нравственно поддерживала дух славянского соборного сознания. Традиции оказались на редкость прочными, ибо даже в советское время, несмотря на перегибы в сословном подходе и «военном атеизме», мораль армейского воспитания носила христианский смысл: послушание во благо защиты Родины. Армия в сознании обычных смертных была защитницей мира, покоя и достоинства страны.

Что же случилось с армией сегодня? Фактически в общественном сознании произошла смена ценностей и смысла, исказившая роль армии, которая в эмоциональном переживании части населения стала чуть ли не источником материнского горя и военного ада. К сожалению, в дальнейшем это предчувствие обернулось как бы реальностью, но причины были совершенно другие.

Почему нарушилась духовная связь власти Державы и ее опорного столпа – армии? В этой связи возникла острейшая необходимость понять не только политические причины, но и **психологию** явления государственного умысла в новых способах формирования нравственного фундамента Вооруженных Сил. К сожалению, во многих слоях населения появилось психологическое ощущение, что «дворцовое» отношение государства Российской Федерации к армии стало символом утраты национального достоинства страны. Если эту мысль выразить четче, то следует без обиняков сказать, что с 1990 года началось **злонамеренное искажение образа армии**. Не без помощи радикально мыслящих молодых политиков, высшей партократической элиты была «слеплена» агрессивная мировоззренческая установка о неготовности армии выступить стабилизирующим фактором. По их мнению, армейская интеллигенция так и не приобрела высшую демократическую ценность – **национальную аполитичность**. И поэтому не случайно разномастное общественное движение в среде депутатов 1-го съезда СССР легко и без затей навязало «старопартийному» командованию войск идеологов реформирования армии. Суть новой идеологии сводилась к разрушению духа армии, ее идеологических ценностных ориентаций. Были предложены извращенные принципы комплектования и воспитания, т. е. всего того, что составляло ее стойкость и жизнеспособность. С цирковой профессиональностью борцы за права человека оттеснили армию от права на защиту своей судьбы. Психологическая оценка политической ситуации после 1990 года показывает, что и просвещенная часть общества и военная интеллигенция, **которые искренне желали реформ**, не спрогнозировали политических и социальных последствий от

новых и еще незрелых идей, касающихся роли армии в стране с рыночной экономикой. В связи с чем депутатской элите вкупе с постпартийной номенклатурой довольно легко удалось осуществить ловкую подмену смысла понятия «конверсия военного производства» с осуществленной на самом деле конверсией Духа военного человека. Конечно, все новое продвигается с трудом. Однако есть интегральный показатель потенциальной силы реформ – **психическое состояние доверия к ним**. Собственно, на понимании этого феномена, в данном случае **на механизмах недоверия**, раскроем причины психологических неудач при создании армии демократического общества.

Само состояние недоверия в умонастроении выражалось в падении **веры** к переоценкам, касающимся боевого прошлого Армии и Отечества. За этим следовал скрытый, но явный протест и падение духовной энергии свободоволия военнослужащих для **переоценки** прожитой жизни, перестройки отношения к «иномарочной» идее о наемной армии. Таким образом, недоверие – это было не столько проявление консерватизма, сколько естественное противостояние Духа. Вот почему именно недоверие «сломало хребт» беспрекословной исполнительности, «железной» дисциплине в Российской Армии. Слом мотивов, противоречивость чувств в процессе деформирования армии произошли не в одночасье. Духовный кризис приобрел четко очерченную периодизацию. Периодизация имеет историческую ценность, ибо она объективно показывает, как, когда и в какие точки опоры армейского института наносились целенаправленные удары.

Первый период дезинтеграции духовности помыслов и чаяний в армейских подразделениях относится к 1990 – середине 1991 гг. и характеризуется как состояние психологического смятения. Кратко напомню, что к этому времени государственная политика ориентировала население на то, что материальные трудности во многом связаны **не с обороной страны и провалами в экономике, а именно с содержанием армии**, что неуспехи в экономике во многом обусловлены ее милитаризацией, недостатки в военно-педагогическом образовании, культуре обусловлены бездуховной жизнью молодежи в армии. И, наконец, сама вероятность войны больше зависит не от политики, а от агрессивности и амбициозности зарвавшихся, зажравшихся военачальников. Кроме того, с трибун Верховного Совета СССР и РСФСР внушалось, что именно СССР спровоцировал вторую мировую войну, что армия даром ест хлеб, а если и брала верх в военных операциях, то не умом, а телами. В

качестве примера приводили военные кампании под руководством маршала Г. К. Жукова. В сознание подданных изо всех стволов печатной и электронной информации массированно внедрялось: армия – источник напряжения, истощения духовных и материальных сил в стране. Служить в ней и опасно, и непристойно. Подобная информация остро воздействовала на подсознание именно тех общественных слоев населения, которые уже держали камень за пазухой. Дело в том, что ложно-преувеличенное телевизионное вещание о непомерных привилегиях генералов, о высокой зарплате и пенсиях для военнослужащих создавало состояние зависти и злобы. И соответственно у массы обездоленных военнослужащих, не имеющих ни кола, ни двора и более чем скромное денежное содержание, зрел угрюмо-болезненный протест. Дело дошло до растления офицерского достоинства, когда в 1991 году стали поступать официальные директивы, в которых рекомендовалось на службу прибывать в цивильной одежде. Затем следовали команды прятать знамена части, сдавать на склады оружие, не реагировать на провокации, т. е. оскорбления. Чего стоил вывод боевого полка из Карабаха без оружия под улюлюканья, насмешки и обстрелы. Армия «размазывалась» почти без сопротивления. Конечно, на кухнях, в гаражах и на дачах было много смелых, но в борьбе с «арбатовцами» одним в поле воином фактически оставался маршал С. Ф. Ахромеев.

Я привожу не крайность суждений, а содержательную суть того антиармейского процесса, который был не просто запущен, а представлялся как развитие нового демократического миросозерцания. Было бы нечестно отрицать накопившиеся недостатки в армии, но весь фокус состоял в политическом шулерстве, когда просчеты партийной и государственной **внешней политики** инкриминировались армии в лице ее конкретных исполнителей, т. е. солдат, офицеров и, особенно, «дачных» генералов. Проведенные военными психологами исследования (анкетирование, беседы, нацеленные на изучение мотивов, настроения, состояния боевого духа) показали наличие «раздрайных» свойств душевного состояния и бытийного сознания. Прежде всего у офицеров появилось щемящее ощущение покинутости, **предательства** со стороны Высшего военного командования, неуверенности в перспективе. Появилось новое для военных душевное состояние – стыд перед семьей. К этому времени на умонастроение военнослужащих усилилось влияние мнений ветеранов – участников Великой Отечественной войны, которые в массе своей усомнились в державности ума предводителя «партийного дворянства», ответственного за все

происходящее, разделившего совесть и обличье между двумя стульями Генсека и Президента.

Однако психологическая сшибка у офицеров наступила не от того, что они были ранее оболванены пропагандой и как слепо-глухие не смогли разобраться в **объективной необходимости** реорганизации армии.

В 80-е годы командиры, непосредственно управляющие войсками, на внутриармейских конференциях в корректной форме поднимали вопрос о смене «суперпартийной» военной доктрины. Проявлялась обеспокоенность о снижении профессионального обучения непосредственно управлению боем. О недопустимом разрыве между вложенными знаниями и финансами в военную технику и профессиональным обучением, о явном обрыве духовно-культурной связи между выпускниками ВУЗа и военным училищем. Представители военной науки и создатели вооружения открыто докладывали, что профессионализма в армии хватает для освоения новых видов военной техники и вооружения едва на 40–60 % до ее морального износа. Более 20–30 % новых систем управления, вооружения, к примеру, в авиации, в течение 3–5 лет «возились», «катались» не востребованными. И для своего внедрения ждали гнева очередного Министра.

Обобщая, можно утверждать, что организационный потенциал боевой учебы отставал от уровня интеллектуальных требований к эксплуатации новой военной техники. Однако не только эти негативные моменты в данном случае подорвали боевой дух.

Со всей ответственностью лично пережитого хочу сказать, что именно нравственные факторы стали побудительной причиной упадка Духа в армии, когда она наблюдала, как **большинство** высших государственных сановников из военных отделов ЦК КПСС, Совмина, Министерства обороны заблаговременно и расчетливо ушли, избрав в качестве «окопа» глубоко законсперированные коммерческие «блиндажи». Вспомните телевизионное изображение их умопомрачительно бесстрастных лиц с прикрытыми тяжелыми веками во время сессии Верховного Совета СССР в момент, когда командарма И. Родионова и полевых командиров втаптывали в лужи. Таким образом, **не правда, а предательство подкашивало Дух**. Думаю, читателям интересно будет узнать, что еще до 1985 года в армии среди воюющего офицерского корпуса зрели прогрессивные силы, которые несли новый Дух демократизации в армии. Происходило осмысление бездарности политического решения об участии армии в борьбе за социализм в Афганистане. Началось осознание факта, что

искусственно завышенные расходы на содержание армии власть предержащие использовали для личной наживы, прикрываясь фарисейской концепцией о вынужденной милитаризации экономики в интересах народной политики. Любой здравомыслящий офицер или генерал не мог не почувствовать душевную боль после вальяжного признания члена политбюро Э. А. Шеварнадзе телеведущему программы «Взгляд» о том, что в чехословацких событиях (1968 г.) повинна армия… После чего человек «под ружьем» понял, что им не управляют, а манипулируют. В этом окончательно убедили отправка оружия под флагом красного креста в Эфиопию и Анголу, война в Афганистане. Результаты психологических исследований в 1980–1982 гг. показали, что 70 % военных авиаторов, выполнявших подобные задания, не приняли тезис «о справедливости и интернациональности нашего долга». «Просветлял» мозги и уровень заботы о боеспособности и выживании. Достаточно привести лишь частные примеры. Вертолетная авиация, выполняющая операции в непосредственном контакте с противником, практически была лишена броневой защиты. На первых порах летчиков-вертолетчиков на МИ-8Т подстреливали из винчестеров. Из всех погибших более 5 % убились при аварийной посадке после попадания ракеты в двигатель, т. к. из-за слабости кресла происходил удар головой о приборную доску при перегрузке аварийного приземления. Уважаемые конструкторы так и не удосужились соотнести виды и формы ранений с защитной конструкцией вертолета. Научные разработки по части амортизации кресел и конструкции привязных ремней так и не были внедрены на протяжении всей войны в Афганистане. Носимые аварийные запасы, бронежилеты примитивно усовершенствовались офицерами на местах.

В то же время вопреки казарменному стилю педагогического воспитания, чрезмерного дистанцирования высшего командного руководства от строевых командиров, дух армейской самовыучки сохранялся. В армейской соборности исторически заключена духовная идея: объединение ради защиты чести и достоинства русского воинства. Военнослужащий обучался понимать свой долг, как что-то высшее, святое. Ведущим лейтмотивом в воспитании солдат и офицеров была идея защиты Отечества. Конечно, было в достатке серого, тупого, не профессионального в оценках «злого империализма». Но речь идет о здоровых началах в армии. Ведь не случайно в своей одухотворенной речи митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл на Всеармейском офицерском собрании (1992 г.) произнес: «Церковь молится только за одну профессиональную общность – воинство.

Почему? От него зависит судьба людей. Здесь велика цена ошибки. Воинский долг требует самого святого – отдать жизнь во имя других. Это нравственный закон. Но армия, как сплоченное сообщество, без нравственности – опасная сила». И армия была убеждена: она нужна стране. Вот почему первые симптомы сумятицы в умонастроении военнослужащих начались с неожиданно услышанной речи в то время Верховного Главнокомандующего М. С. Горбачева во время заграничного вояжа, когда за чужим обеденным столом он вдруг начал хореографически изображать величину круга сокращенной армии. И тотчас пошло-поехало: вместо продуманных действий началось безалаберное сокращение армейских структур, отправка под пресс военной техники, лишение бюджетных средств оборонной промышленности, растаскивание мобилизационных неприкосновенных запасов. Все это организовывалось **не теми, кто по долгу службы обязан сохранять паритет и равновесие военных сил, а политиками, дипломатами, перевертышами на остывающем теле партократии**. Спешное, конъюнктурное сокращение боевых подразделений коснулось не только человека в шинели, но и всей социальной инфраструктуры. Сокращение армии обернулось перемещением **сотен тысяч людей**, в том числе детей, женщин, стариков, проживающих в гарнизонах. Обострилась проблема трудовых ресурсов, жилья, организации социального обеспечения. И здесь покатилась новая волна предательства: партийные и государственные сановники, отвечающие за армию, все свалили на военачальников. Последние не проявили должной воинской чести, практически бросили многие семьи военнослужащих на произвол судьбы. Героические усилия строевых командиров были не в состоянии решить проблему. Начались волнения в армии: измена присяге даже со стороны летчиков и разведчиков, резкие прямые выступления в низшем звене, социальная активность семей военнослужащих, сидячие забастовки, отказ от службы, организация неформальных объединений, самостоятельное и инициативное участие офицеров в политической борьбе, в том числе и предвыборной. Закончилось все это «пленением» Министра обороны его же подчиненными.

Казалось бы, реформаторские силы государства должны были поддержать здоровые армейские начинания прежде всего в коррекции идеологии воспитания уважения к армии, оптимизации военной доктрины и соответственно структуры и принципов построения профессиональной армии в соответствии с новыми военно-политическими реалиями как в стране, так и вдоль ее границ. Но все было наоборот: в ответ на все беды, свалившиеся на военнослужащих, ученых и рабочих в оборонной

промышленности (атомная, тяжмаш, средмаш, авиационная и пр.) была начата оголтело-бессовестная травля. Армия, в которой служили и на которую работали согласно Конституции, была представлена как монстр тоталитаризма, как **угроза демократическим преобразованиям в стране**. Пропаганда не без помощи вчерашних цековских лидеров, высоконаучной кремлевской челяди, марксистских водолеев, слегка акцентуированных салонных супердемократических дам и процветающих диссидентов вколотила народу: «Наша тоталитарная держава, опираясь на армию, действительно стала империей «зла». По коварству это был «сталинский удар» по святой, хотя и наивной вере офицерского корпуса в свою необходимость. Это не пустые слова. Ибо все тяготы и лишения воинской службы, а они касаются без преувеличения 70–80 % личного состава, военнослужащими воспринимались как воинский долг перед Отечеством. И это было, было(!) и даже не на языке, а в душе. Особенно деморализовало офицеров бедственно-бесправное положение семьи, т. е. своего тыла, превращенного в открытый болезненный укор. Проведенные специальные исследования, изучающие психологическую установку на продолжение службы, показали, что в 50–60 % случаев эту установку формирует семья.

В результате политической недальновидности, государственного своеволия и пренебрежения психологией жизни военных и работников оборонной промышленности у 5–8 млн. наиболее продуктивного, надежного, наиболее **управляемого** населения страны возникла скрытая и частично открытая оппозиция **необходимому** перестроечному движению. Что касается армейской среды, то там сознание погружалось в пространство сумерек, над которым висел «черный» вопрос – ЗА ЧТО? Особо подчеркиваю, что речь идет о семьях, т. е. о связи с пуповиной. Ведь семья на себе испытала «сладость» воинской жизни: чемоданная оседлость, ограниченные права в перемещении и смене профессии мужа, выборе места жительства. Все это под государственным гербом. И вдруг – дармоеды! Вот и ответ на первый вопрос – откуда смятение Духа в начальный период дезорганизации армии, которая началась по сути с конверсии духа человеческого в армейской груди. Итак, в начальном периоде была осуществлена департизация армии, введение «порчи» в виде сумеречного злобного сознания по отношению к действительным и надуманным армейским прегрешениям. Благодаря именно «заманипулированному» сознанию народ, который родной кровью связан со своими детьми в шинелях, был обращен в «налогоплатильщика», ему

стало безразлично, каков стал уровень военного потенциала и стратегических резервов. Надо полагать, что так называемое «разоружение бандитских формирований в Чечне» позволит задуматься о результатах нашего антиармейского шабаша.

На первом этапе задача была достигнута. Армия лишилась патриотичности как качества доверия народа. Политическая цель нейтрализовать армию при формировании нового государственного строя была осуществлена. Но именно избранная стратегия деидеологизации и депатриотизации в дальнейшем психологически обернулась «мстительным оскалом» и больно отозвалась на самих реформах. Ибо, когда потребовалось восстановить институт **российской** армии как защитницы «общечеловеческих ценностей» и «мировой цивилизации», военная среда уже была слишком далека от новых идей. Конкретно это проявилось в период «политической раскройки» СССР.

Второй период открытого «размывания» армии относится к этапу создания СНГ. Духовный кризис в армии усилился, т. к. ее роль стала еще более неопределенной. Но все же распад СССР для многих офицеров не стал политической бедой, или экономической удавкой. Не это их волновало. Перемены коснулись прежде всего духовной жизни, и этим явлением должно было дорожить молодое суверенное Российское государство. Но этого святого момента не заметили. Что же произошло с Духом? Обесценилась личность защитника Родины, замутился мозг социальной неопределенностью: какой Родины? Началась чехарда с Присягой, которая есть по сути святая Вера! Как только пошатнулась святость присяги, стал падать боевой дух, появилось циничное отношение к нравственному долгу. Знамена, оружие, боевую технику, военные тайны, как профессиональную ценность армейской жизни, политики пустили в торги. Ее оружие стало объектом дележа, а затем расхищения. Суверенитет России обернулся для российской армии в ближнем зарубежье и дома «потерей лица» как опоры мира и тем более гаранта нормальной жизни и благополучия населения. Разлагали не «имидж», не «менталитет», а веру в существующую армию. В душе появилось ощущение, как будто всех нас «раскрестили», т. е. освободили от обязанности быть защитниками и предлагают стать временщиками-наемниками. Приведенный пример напущенной на армию «порчи» в виде синдрома аморальности и нравственной деградации является не столько показателем внутриармейского разложения, сколько закономерным результатом пренебрежения стратегическими интересами государства в лице его Вооруженных сил в угоду сиюминутной

политической конъюнктуре **в борьбе за власть**.

Однако исконный Дух армии помогал части офицерского корпуса противостоять обвальному разложению. Это наше общее счастье, что армия в то время сохраняла неприязнь к возможным военным столкновениям внутри СНГ. Политики раздирали союзную крышу, военные же сохраняли над головой общее небо, а в душе любовь к воинскому братству. Нет, не «темная» армия служила своим соотечественникам!

К сожалению, в то время руководители армии, конечно, понимая «межконтинентальный» замысел, не набрались мужества уйти в отставку, а добровольно стали соучастниками в борьбе за власть. Углубление кризиса принимало структурный характер, так как армия, вооружение, наука сдавались под контроль иноземным силам. Инвестиции в оборонную промышленность использовались как средство вымывания отечественного интеллекта и снижения уровня экономической безопасности своей страны. Это уже были не парламентские эмоции, это вводились главные силы конвергенционных доктрин. И по-прежнему защитники прав человека разыграли антиармейскую карту: внедрили альтернативную службу, закрыли военные кафедры в ВУЗах, поощряли дезертирство. Внедрили межпрофессиональную контрактную систему первоначального военного образования. Цель во многом была достигнута. Духовное единство армейских частей СНГ стало мистическим. Военачальник объединенных сил СНГ обузил управленческий волевой стержень – единоначалие. Парламент и правительство взяли контроль не над армией, а над коммерческими скважинами доходов от нее и над дачами усыхающей военной верхушки.

Мною приведены лишь факты, лежащие на поверхности. Но за всем этим стоял психологический непрофессионализм, касающийся использования тех прогрессивных сил, которые пытались облегчить демократическое движение в военном обществе. Спешка и нелепость состояли в том, что элитные приверженцы западной культуры и концепции монетаризма не поняли разницы ценностных ориентаций военнослужащих и «рыночных рысаков». Демократические лозунги отражали так называемые аутоцентрические ценностные ориентации: права человека, свобода мнения, честь имени и пр. Но к этому периоду у военнослужащих была глубока нормоцентрическая ценностная ориентация на общественный долг, дисциплину, порядок, послушание, примат системных нормативов.

Предложенная демократическими течениями ориентация на самореализацию личности их же лидерами была утоплена в антипатриотическом, антиармейском разрушительном потоке

злобности и злорадства. Отрадно, что именно армейская интеллигенция осмысленно проявила духовную неудовлетворенность от предложенных армейских реформ. Торможение проводившихся армейских реформ было предуготовлено, ибо тот дух, который государство пыталось внести в армейское общество, носил антинародный характер, имя которому – распущенность дисциплины, расшатанность армейского волевого стержня. Из военной доктрины исчез исконный святой стержень: «для настоящих патриотов истинной путеводной звездой являются государство и его мощь» [326].

Третий период духовного кризиса относится к 1992–1994 гг. когда была сформулирована суперновая цель – придать российской армии категорию **частной** силовой структуры. В принципе для того времени позиция вполне согласовывалась с бедственным экономическим положением. Армия будет немногочисленна, высокопрофессиональна, деполитизирована, ориентирована на миротворческие цели, единение с военными блоками под эгидой ООН. В парламенте были сформулированы популистские законы о воинской службе. Все как бы правильно при соблюдении времени реорганизации и политической гибкости. Но, к сожалению, эти замыслы стали тормозиться потому, что психологически армия была «контужена». В эти годы дала себя знать предшествующая идеология растления, бессовестная ложь, патологическая некомпетентность, которые были обрушены на допризывную молодежь и ее семьи. В результате призыв в армию сократился в некоторых регионах на 70–90 %. Уровень мотивации служить в армии упал в 8–10 раз и приобрел отрицательно-агрессивный характер. Появился новый штамп мышления: «Мы не хотим служить в тоталитарной армии. У нас врагов нет». В самой армии общественная и воспитательная жизнь увяла. Трудно предугадать, какой синдром аполитичности охватил пресс-службу Министерства обороны, в результате чего более 60 % печатных органов видов Вооруженных сил были ликвидированы. Суконное качество шинели улучшалось, а печатной продукции – ухудшалось. При этом усиливалась антиармейская пропаганда, из-за чего юноши духовно, физически, профессионально оказались не готовы к армейской жизни, что явилось прямой причиной увеличения случаев неповиновения, травматизма, самоубийств, наркомании. Напрасно высшее военное руководство било тревогу, что вместо так называемых мужчин-профессионалов (механиков, техников, лиц, владеющих оружием и способных к действиям в экстремальной обстановке) армия стала пополняться правонарушителями, лицами со слабоумием, слабоволием и с

плохой самоуправляемостью. Из всего контингента призывников медицинская служба вынуждена была «отбраковывать» до 60 %. Другими словами, человеческий негатив не столько рождался в армии, сколько в нее вливался. К 1994 году был разрушен, а не преобразован институт воспитательной работы. Идея все возложить на командиров и на «психологов» (из неудачных политработников) полностью провалилась. Помощь Комитета солдатских матерей была неоднозначной. Успехи в реформировании армии рисовались фломастерами, а на самом деле продолжал падать интерес к службе в армии. Так называемую деполитизированную армию все чаще и чаще втягивали в разборку «чужих» финансовых конфликтов. Нарастал цинизм. Многие офицеры и солдаты уровень рвения определяли ценой денежного вознаграждения, не гнушались при этом продажей собственного оружия. Угнетающим примером стали голодная смерть матросов, арест и спуск флага украинскими омоновцами на боевом российском корабле в Одессе, оставление складов с оружием, с боевой техникой в ближнем зарубежье. Полки и соединения месяцами находились в чужой стране без денежного содержания, медицинского обеспечения, без разъяснения перспектив, без гарантированного жилья и гражданства. Стала рушиться не только идея армии Российской державы, но и смысл прожитой жизни.

Черный беспредел все глубже вползал в армейскую жизнь. Я видел в Туркестане более пятидесяти брошенных МиГ-23, подвергшихся безнаказанному разграблению. Я видел, как на промежуточном аэродроме полковник давал солдату, шоферу бензозаправщика, деньги, чтобы он добавил пару тонн керосина для продолжения полета. Командиры боевых подразделений были бессильны против «бесовщины» антиармейской вакханалии. Более того, те командиры, кто пытался навести воинский порядок и усилить военную подготовку, попадали в разряд неблагонадежных. Это подтверждала и кадровая политика, которая практически однозначно стала носить идеологический характер и стержнем которой являлось изгнание не только инакомыслящих, но и сомневающихся «в новом армейском порядке».

Убирали с грубейшими нарушениями правовых норм наиболее профессиональные офицерские кадры, в том числе и лучших ученых, преподавателей, руководителей научных учреждений. На руководящие должности вновь стали возводить по принципу принадлежности к своему кругу.

Армия не смогла в тот период стать во весь рост своих возможностей. Причины этого следующие:[2]

• неготовность высшего военного командования как профессионалов к демократическим преобразованиям;

• вялость учебно-боевой подготовки;

• снижение уровня профессионального обучения (здесь и отсутствие полноценных полигонов, горючего, запчастей, неподготовленность личного состава, экологические ограничения для военных учений, все это на фоне затянувшихся поисков новой военной доктрины);

• резкое снижение уровня и качества воспитательной работы: душа солдата уже не обогревалась святостью службы Отечеству;

• мощное отрицательное воздействие на психическое состояние военнослужащих – судьбы их брошенных братьев в бывших республиках Союза. Последнее обстоятельство, по моему разумению, – это большой просчет российских политиков, ибо эти лица возвращались на Родину **противниками** проводившихся реформ, социально заражая окружающих микробом обманутости;

• финансовое обесточивание военной науки и оборонных ОКБ.

Приведенная мною хроника разворачивавшегося негатива касается многих специалистов и в армии, и по армии. Соответственно и возрождение должно идти по многим направлениям. Я же коснусь лишь одного из них – психологических форм **восстановления уважения к армии**. Хочу предложить на первый взгляд наивную идею. Возложить в деполитизированной армии на педагогику и психологию воспитания военнослужащих задачу преодоления духовного кризиса в армии, происхождение и содержание которого было дано в описании трех периодов. С чего начать? С совместных усилий **президентских и правительственных структур**, образования, культуры, просвещения, средств массовой информации, совместно с Министерством обороны России по структурной реорганизации военно-педагогической доктрины, касающейся воспитательных задач армии и ее обязанностей перед народом. Для этого следует сделать конституционным принцип преемственности целей обучения, воинского и гражданского воспитания в образовательных учреждениях «на гражданке», в военных учебных заведениях и в строевых частях. Для этого необходимо создание военно-педагогической доктрины.

В целях предупреждения опасного обрыва духовных связей между армейским и гражданским «этносом» Гуманитарный Университет Министерства обороны с другими гуманитарными институтами Российской Академии Образования и педагогическими университетами должны работать на возрождение этико-нравственного единства в системе непрерывного образования. Службу в армии рассматривать как

совершенствование имеющейся профессии с учетом конкретных воинских нужд. Армия – не лагерь, а школа. При такой государственной ориентации на воспитание профессионализма и материальной обеспеченности в последующей трудовой жизни у будущего военного человека возродится готовность жить и работать в армейских условиях. Использование армии в военных операциях проводить исключительно в порядке, предусмотренном в конституционных положениях. Думаю, если церковь примет участие в воспитании патриотического Духа у допризывной молодежи, то это может сыграть свою позитивную роль, т. к. с позиции научной психологии смирение, реализуемое духовной жизнью, трансформируется в совесть. Так будет реализовываться принятый в демократической России принцип свободы совести защитника подданных, не противоречащий духовному сознанию миротворчества.

Будущий офицер – это образованная личность, усвоившая специальность, историю, культуру, этику, религию, философию своего народа. В военном ВУЗе он лишь специализируется и приобретает командирские навыки. Так будет создаваться единая этико-культурологическая основа воспитания. Кроме специальной стороны дела, такая преемственность сулит большие экономические выгоды, ибо продолжение преемственного образования в армейских учебных заведениях составит не ведомственное, а национальное богатство в форме создания интеллектуального резерва. Данная проблема столь остра для психологического обеспечения осознанного демократического отношения к реформированию армии, что я посчитал полезным вынести ее в специальный раздел.

Глава 2
Духовная доминантность российского просвещения

2.1. Пристрастные размышления

Россия заявила о себе, как о правовом и демократическом государстве. Конституционно гарантированы условия и возможности для развития свободной личности, личности деловой и просвещенной. Соответственно сообщество подвижников народного образования, просвещения, культуры, психологической педагогики, учительства сделали свой выбор – приняли ориентацию на инновационное развитие образовательных систем и структур с учетом новых жизненных реалий [14, 15, 39, 67, 92, 96, 101, 105, 106, 124, 134, 137, 140, 158, 202, 227, 238, 239, 248, 369]. Но кто способен продолжить и поддерживать начатый духовный Ренессанс? Ныне активны два демократических поколения 1940–1964 и 1965–1987 гг. рождения. Родившиеся в 1920–1930 гг. отягощены серьезными духовными и социальными пристрастиями к ценностям их эпохи, к счастливой и несчастливой жизни, к подсознательной тяге к прошлому созидательному пути, омытому верой, пусть частично в иллюзорные идеалы, но желаемые! Интеллектуальное прошлое для них – это грешная и безгрешная любовь к прожитой жизни, которую ценят как суть своего «Я». Они способны начать все с начала, но большинство из них – **со своего**… Заметьте, те, кто способен начать все с чужого чистого листа, – как правило, с прищемленной рефлексией, энергетикой разрушающего отмщения, эгоцентристской акцентуацией, трибунным вождизмом, демагогическим пафосом с извращенными наклонностями. В сказанном есть грех «пережима», но есть и сегодняшняя явь. Видимо, таких людей имел в виду А. Камю, когда саркастически заметил, что для характеристики современного человека достаточно одной фразы «он блудил и читал газеты».

Поэтому для создания новых демократических основ нужны силы, не отягощенные грузом прежнего автоматизма в действиях и мыслях. Отсюда следует, что новое поколение 1985–2010 гг. становится центральным интересом для всех культурологических структур истинно демократического общества. Школа должна подняться над глубинами общественного фарисейства, стать генератором новых созидающих сил. Все так просто, и все до боли архинепросто. Обществу, судя по парламентским дебатам и глухоте со стороны правительства к нуждам образования, сейчас не до школы. Если сводить все мысли о школе к демократической риторике о «паршивом» прошлом, к бюджету и компьютерам, то на выходе получим поколение не надежды и созидания, а

комформистских популистов, ищущих обломки нового самовластия, на которых можно написать свои «поддутые» имена. Вместе с тем от смысла и вида социальных ориентаций в школе зависит человеческая потенция будущего поколения, а от отношения государства к школе будет зависеть его духовность и культура, его ответственность перед будущим. Поэтому вопрос: какая школа нам нужна? – не просто дань социальной риторике. Сегодня это гамлетовский рефрен об истоках человеческого бытия: быть или не быть нашим соотечественникам в обществе, где люди – не просто «политические животные», а те, кого возлюбил сам Христос.

Известно, что без здорового общества трудно создать настоящую школу. В духовном смысле любовь к человеку как богоподобному не чужда школьному историко-этическому воспитанию. Я. Каменский сказал: «…вполне соответствующей своему назначению я называю только такую школу, которая являлась бы истинной мастерской людей» [152, с. 303].

Но кто мастера, и что такое люди? Если вглядеться в наше образовательное сообщество, то нетрудно увидеть:

1) ведущая духовная «прослойка» нашего общества – интеллигенция – в своей массе далека от духовных нужд школы;

2) общество желает видеть и мастерить людей в основном по своему подобию;

3) общество больше требует от школы, чем дает, хотя негодует, когда превышается «детская норма» по алкоголизму, преступности, жестокости, наркомании, проституции.

Общественная потребность в школе, как правило, определяется социальной структурой общества, целями государственного правления, уровнем духовной культуры, материальной обеспеченностью, производительными силами общества. Это, так сказать, грубая инфраструктура общественной потребности в образовании. Но есть внутренние истоки потребности общества в образовании и воспитании через всю жизнь.

На протяжении всей истории развития цивилизации лучшие умы в разные исторические эпохи задавались вопросом, кого учить, т. е. вопросом, что такое человек. Насколько он природен и насколько социален, как далеко ушел от животного, что важнее – воспитание или образование – в формировании человеческого в человеке?

От человека ждали праведности, духовности, и здесь же возникала дилемма: способен ли человек на духовность, будучи существом природным, к тому же зависящим от диктата общества? Философы-гуманисты не находили согласия в этом

вопросе. «Человек, – писал Гольбах, – существует только в природе, подчинен ее законам, не может освободиться от нее – **даже в мысли выйти из нее**» (выделено мной. – В. П.) [79, с. 55]. Эту позицию И. Кант не только не разделял, но формулировал противоположную мысль: «… существование человека имеет в себе высшую цель, которой, насколько это в его силах, он может подчинить всю природу» [133, с. 469]. Речь шла о том, что человек, – это воспитавшее себя животное, но по-настоящему стать человеком может только в том случае, если он свободен. Свобода как категория духовная рассматривалась фундаментальным социальным основанием личности. Свобода человека всегда была системной категорией, так как связывала собственный его дух и дух общественных отношений. Именно по отношению к взглядам человека на свободу базировались вера или безверие в достижении человеком вершин духовного бытия. Сущность диалектического взаимодействия «человек – общество» состоит как бы во внешнем противостоянии, и вместе с тем в этой противоположности есть органическое единство, т. к. без человека нет общества. Именно в этом для образования (школы) возникает методологическая проблема: что брать за духовный ориентир? Человека как такового или человека как функционера общественных отношений? Нетрудно догадаться, что ориентир во многом определится в зависимости от того, в какой системе социальных координат окажется школа – в государственной или разгосударствленной.

«Общество, – писал Н. Бердяев, – имеет тоталитарное притязание и склонно говорить человеку: «Ты мое создание и безраздельно принадлежишь мне»… человек принадлежит не только общественному плану, но и плану духовному, и в этом источник свободы» [30, с. 253].

Анализ многообразных действий и поступков различных социальных групп, классов, наций, сословий привел многих мыслителей к выводу, что общество создает безальтернативные условия для человека: выжить через борьбу за власть над собой, над людьми, над обстоятельствами. Крайнюю точку зрения на этот счет сформулировал Ф. Ницше, который считал, что воля к власти, борьба за власть – тот принцип, которому должна быть подчинена мораль. «Воля к власти составляет глубочайшую сущность бытия» [225, с. 339]. Как видим, человек, хотя и является носителем социального качества общества, но последнее далеко не всегда делает его счастливым и свободным. Стало быть, школа, как инструмент просвещения, как мастерская людей, есть исторически неизбежное духовное чистилище. Она, выполняя социальный заказ общества, одновременно противодействует его

крайним эгоистическим притязаниям. В этой связи педагогика охватывает все процессы развития человека, пытается приспособить человеческие индивидуумы к обществу, вооружить его теми средствами, с помощью которых он познает суть общественных потребностей и научается, как их изменить, сообразуясь с естеством человеческой природы.

Зададимся первым вопросом: какая школа нам нужна? И тут же спросим себя, кому это нам – учителю, государству, министерству? Если бы мы составили классификатор задач, целей, виды выхода школьной продукции для каждого обозначенного заказчика, то с удивлением обнаружили бы, что структура организации школы и сам педагогический процесс существенно разнятся. К примеру, возьмем на одном полюсе в качестве заказчика школы государство. А на другом? Для этого спросим себя – кто же больше всех заинтересован в школе? Давайте прислушаемся к душе человеческой и услышим: родители. Сегодня это прозвучит явно неубедительно, т. к. не отражает уровня наших культурных запросов. Но вместе с тем наберусь консервативной храбрости и замечу, что истоки культуры и духовности общества – в нравственном отношении к охране счастья матери и его созиданию. Именно в созидании материнского счастья заключена судьбоносная цель одухотворенного общества. Поэтому, если родители не являются заказчиками школы, то это знак беды. Ну, а если хоть малый процент мам и пап являются заказчиками школы, то что же они хотят от школы? Чтобы малыш стал первым космонавтом, генералом, академиком? А теперь – банкиром, бизнесменом?

Мамы (семья) прежде всего ждут от школы, что она по-своему еще раз родит родного человека. Кто знает, может, родительская святая и благословенная надежда на учителя и образует прочную нравственную основу школы. Имеется в виду, что родительское добро, заложенное в ребенке, как бы придает новое качество времени – протяженность. Согласно родительскому заказу школа должна начинать не с образования как такового, а с развития человеческого в человеке. В этой ситуации есть и встречная сила – духовное движение учителя к семьям своих учеников. Тогда его праведный труд приобретает новое качество – качество родовой связи.

Государство же ждет от школы тоже образованного, культурного, воспитанного человека. Ученик в этой задаче представлен объектом образования, культуры, знаний.

Попытаемся увидеть разницу в подходах к обучению и воспитанию при двух одинаковых по содержанию, но разных по духу задачах.

Для реализации задачи воспитания человеческого в человеке знания выступают как средство для достижения цели. Цель представлена здесь как обучение доброте, справедливости, пониманию красоты, как освоение чувства слияния с природой, умения приносить счастье и добро окружающим живым существам, независимо от того, владеют они речью или нет. Если все это в человеке представлено только в виде знаний – это становится категорией образования, а если в виде ядра личности – то это категория человековедческая, и в этом случае знания приобретают личностный нравственный смысл.

В прошлой системе заказа на школьную продукцию социальным регулятором взаимоотношений в системе «учитель – государство – ученик» выступала упорядоченная и строго контролируемая заданность. Процесс государственного воспитания вольно или невольно отчуждал собственное «Я», развивал не столько индивидуальное, творческое, сколько подражательное. Так начинала формироваться потребность к «езде по колее», привычка к стандартизованному видению разнообразных явлений, простым реакциям на социальные стимулы. Но человеческая природа во многом против помещения в «колею», отчего и возникают нежелательные психические состояния (аутизм, астенизация) или выход психической энергии в противоправные, безнравственные действия. Кстати, нередко подобные действия связывают с психологией неблагополучной семьи, генетическими причинами, забывая, что за этим может стоять сознательный поступок протеста (непослушание). Это означает, что школа в идеале должна играть роль буфера и противодействия государственной власти, особенно ее негативов. В этом случае становится обоснованной мысль о том, **что узловым моментом образования и обучения должна явиться начальная школа, так кака она относительно независима от идеологического давления потребителя, а самое главное – обладает наибольшими возможностями развить человеческое, заложенное самой природой в человеке**. Недаром в конце своей жизни Песталоцци приходит к выводу, что «элементарное образование есть не что иное, как результат стремлений человечества оказать ходу природы в развитии и формировании наших задатков и сил такое содействие, какое способна оказать ему разумная любовь, развитый ум. Человечество должно позаботиться о том, чтобы оживить ход природы, внеся в него человеческое и божественное начало. В этом цель идеи элементарного образования, в этом цель благочестия и мудрости» [251, с. 360]. Даже сегодня природосообразность означает развитие в ребенке добра, любви,

веры и доверия, начиная с материнской ласки, с ее любящих глаз, с ее теплого тела, с ее кормящей груди. Школа путем воспитания продолжает развитие человека на этой человеческой и нравственной основе, строит его жизнь и бытие на следующем этапе жизненного пути. Раскрыть перед ребенком тайны бытия – значит в том числе раскрыть перед ним суть добра и зла. Через знание добра и зла человек становится богоподобным, и через них лежит путь к вечности [369, с. 162]. Итак, я прихожу к выводу, что перемещение воспитательной задачи по формированию человеческого в человеке на первое место в системе образования послужит механизмом расширения демократических основ педагогического процесса, целесообразного «разгосударствления» образовательных структур.

Известно, что в нашем обществе воспитание человеческого в человеке преимущественно опиралось на положение Маркса о том, что сущность человека – совокупность всех общественных отношений. Моральные и нравственные правила согласовывались прежде всего с общественным и правовым укладом государственного устройства без должного учета, а порой и просто в противовес законам эволюционного развития человеческой психики. Вот почему система «человек – человек» не может быть понята, а тем более освоена, т. е. доведена до использования законов управления ею без восхождения к глубинным истокам таких психических состояний, как любовь, счастье, совесть, вера, страх, интерес.

Жизнь начиналась с индивидуального, и лишь затем индивидуальное продвигалось к видовому, объединялось, чтобы мог выжить целый вид. При этом в коллективном сообществе разумных существ исходной точкой остается все же индивид. Допуская некую вольность, можно считать, что индивид как продукт самой природы в общественном искал защиту, которая сначала ничего не требовала взамен. Эволюция человека как продукта природы несколько видоизменила законы общественных взаимоотношений, предопределив примат общественного сознания в истории человеческих сообществ. Но что интересно, ребенок как индивидуальность начинает ощущать социальный дискомфорт, когда к нему применяют правила общественного поведения: делай то-то, иди туда-то, стой только здесь, это нельзя. Как ни крути, но общественное, пусть и отобранное историей как более высокая организация разумности, все же есть команда, своеобразный социальный прессинг, хотя одновременно – и необходимая добавка, делающая человека общественным существом, т. е. Человеком.

Это противоречие на всю жизнь, и на свое преодоление в

педагогическом процессе требует высокой культуры учителя и деликатности, требует от него найти гармонию между природой индивида и вторично созданной общественной сущностью в своих подопечных.

Об этом выразительно сказано в «Этюде о желании», где раскрыта социальная онтология воспитательного насилия [369]. Имеется в виду, когда в начале желания и мотивы ребенка побуждают взрослого создавать условия для их реализации, в дальнейшем «хочу» ограничивают, заменяя его на школьном этапе «должен». Поучителен тот факт, что ребенок собственно присваивает взрослое хотение, а долженствование есть исполнение общественной задачи, как правило, не совпадающей с зоной его ближайшего развития. «В этом случае, – пишет В. Д. Шадриков, – понятие долга, являясь в своей сущности «общественно значимым», действительным становится тогда, когда оно становится для человека «личностно значимым», когда несоблюдение нравственных и гражданских норм человек осознает как **свою** ущербность» [369, с. 160]. В интересах разрешения этого социоприродного противоречия работает культура воспитания, конечной целью которой является обеспечение восхождения человека к вершинам цивилизации, где он приобретает качество мудрого и гуманного члена общества. Но как же тяжело в школе превращать эти благие пожелания в результат воспитательного процесса, потому что общественные отношения людей нередко демонстрируют тот факт, что фарисейский образ мыслей и действий наиболее способствует личному успеху в достижении желаний и наслаждений. Поэтому так живуч и так действен в жизни взрослых известный принцип макиавеллизма: «…не отклоняться от добра, если это возможно, но уметь вступить на путь зла, если это необходимо» [193, с. 289]. К сожалению, в архетипах сознания создаются и проявляются внушенные идеи типа: «…нет безусловного зла, ибо зло есть также добро, оно служит последнему как бы фундаментом, и таким образом само становится добром» (Исраэль). «Зло – трон добра» (М. Бубер) [цит. по 339, с. 3].

А у школы, несмотря ни на что, должен быть твердый моральный императив: не обмани дитя в его судьбе на жизненном пути.

Для преодоления подобных нравственных коллизий в интересах школьного воспитания остается одно: признать примат духовного над прагматичным, принимать постулаты педагогов, а не политических экономистов, в части формирования веры в высшую цель жизни – не как экономическую или социальную, а как духовную. Видимо, только таким образом станет возможным

состояние вечного приспособления к социальным «измам» сменить на состояние непослушания ради стремления к вечному и всеобщему разуму. И начинать надо с самого раннего мира ребенка – на этапе дошкольного воспитания.

Суть моего взгляда на дошкольное воспитание, как на фундаментальную первооснову развития личности, состоит в том, что именно на первоначальном этапе формирования личности есть возможность очеловечить педагогические средства в виде создания управляемого социума вокруг ребенка. Научная обоснованность динамики содержательности социальной среды вокруг него есть восхождение педагогики на качественно новую ступень, т. к. позволяет не наблюдать, а сознательно управлять процессом развития в ребенке сферы мотивов, потребностей, эмоций, волевых импульсов через усвоение общественного опыта и ведущих стилей деятельности. В этой связи, анализируя труды отечественных классиков детской психологии (см. труды П. П. Блонского, С. Г. Шацкого, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, З. М. Богуславской, М. И. Лисиной, Н. Н. Подьякова и др.), убеждаешься в обоснованности надежд на мудрость психолого-педагогической мысли, безупречную честность и святую ответственность педагогов за судьбу ребенка. Вместе с тем представляется, что именно обучение социальному опыту для общения, творчества, отношения к поступкам и проступкам страдает, с одной стороны, определенной инфантильностью, а с другой – неумеренной академичностью. Имеется в виду, что этим обучением занимаются не столько педагоги-практики, сколько ученые-исследователи. Но цели ведь у них разные. Ребенок, подросток, юноша в процессе приобретения опыта игровой деятельности для нужд оценки себя и других по мере накопления житейского опыта наталкивается на другую «модель», к которой у него нет эталонов, и он приходит к неожиданному для себя выводу, что все, чему учили, оказывается – ложь! Этому яркий пример – приход вчерашнего школьника в армейскую казарму, когда его привычный мир ценностей вдруг так больно разрушается. И дело здесь не столько в жесткости и грубости окружения, внешней атрибутике беспрекословного повиновения, сколько в отсутствии мотива и личностного смысла реализовать себя уже не в игровом, а в практическом социальном мире. Мне представляется, что все же недостаточно разработана модель обучения на примерах социальной практики, несмотря на глубокие исследования психологов по определению стадийности развития психики, личности ребенка на всех возрастных этапах и всех ее составляющих. Именно социальная практика, в том числе

и современная, неизбежно активизирует биологические начала и в противовес психологическим культурологическим образованиям деформирует социальный портрет личности. Все дело в том, что ребенок многие ценности усвоил лишь с игрой и словом воспитателя.

Только через познание индивидуального отношения к социальной практике, через изучение структуры чувств как органа индивидуальности (А. В. Запорожец), через моделирование условий, открывающих глаза на физический и действительный социальный мир, можно будет помочь ребенку, отроку, юноше сориентироваться в этом странном подлунном мире, к которому непросто выработать интегральные эталоны.

Какая же школа нужна России? Если принять один из вариантов, говорящий о том, что школа нужна прежде всего родителям и что они веруют и ждут, что школа вылепит, сформирует из их ребенка человека порядочного и доброго, то в этом случае методологическим ориентиром будет принцип формирования человеческого в человеке. Именно этот принцип приобретает некий условный примат над собственно образованием путем расширения знаний о человеке, о его психологических составляющих. Это связано с тем обстоятельством, что содержание образования должно кроме всего прочего исходить из психологической меры сложности для конкретной популяции детей. Высокий уровень общечеловеческой культуры педагогической общественности обязательно сформирует в учителе потребность в психологических знаниях. Ибо как нормировать труд ученика без определения типологии психических состояний, сопутствующих учебному процессу, какие избрать методы воспитания без знаний законов психологической установки? Другими словами, культурология должна стать стратегическим ориентиром, который определяет организацию и содержание учебных программ по крайней мере в начале учебного пути.

Все высказанное во многом находится пока в области наших благих пожеланий. Нынешняя реальность такова, что школа – это не частная родительская ассоциация, а государственное учреждение со всей своей законодательной и исполнительной атрибутикой.

Отечественная школа не всегда была духовным вместилищем для чувств, мыслей. Поэтому справедливо убеждение, что реформа образования – это создание новой жизни растущего ребенка [14]. Но ведь и школа, и учитель, и ребенок не живут в вакууме. В интересах деполитизации школы необходимо сформулировать особый нравственный императив: школа готовит

поколение к тем реалиям, которые **обещает** Россия. Это и будет нравственной обязанностью Государства перед будущим, а школы – подготовка поколения для встречи и освоения этого будущего. Реформированное школьное образование поможет культуре стать моральной ценностью России, предназначение которой как и прежде – защитить, дать возможность обрести кров, пищу и Веру. Но чтобы реформирование не перешло в деформирование, надо трезво осознать, что размышлять о школе сегодня следует с признания и понимания новой сути государственного уклада, новой исторической эпохи переходного периода. Соответственно необходима продуктивная теория школьной педагогики, учитывающая мир новых ценностей, на фоне противостояния прошлых социальных установок, проросших в нравственные клеточки сознания. А как же Дух? В том-то и незадача, что духовность, т. е. человеческая составляющая нового сознания, и сегодня открывается многогранной скверной, популистской религиозностью. Откуда это? Не от Бога, но и не от природы. Очевидно, что причины надо искать в политике, экономике и культуре человека. Вот почему в это новосмутное время неизбежно наступит потребность в возрождении педагогики и высшей цели – научить человека, общество не терять душу. Специально проведенные в области сравнительной педагогики исследования позволили ученым прийти к заключению, что общественное сознание на всех уровнях, включая государственно-политическое, должно рассматривать гуманизм, как основополагающий принцип общественного прогресса [195].

Видимо, отечественной педагогике самой историей предначертано привносить гуманизм в школу, как духовную энергетику демократических преобразований в обществе.

Итак, если в новой исторической эпохе **видеть предназначение школы в создании созидательного духовного пласта для будущего образованного слоя населения, в создании социальных предпосылок для развития демократического сознания человека XXI века – то использование для этих целей планетарной идеи вселенского гуманистического сознания представляется вполне продуктивным**.

Само течение мысли о гуманизме формировало первые представления о добродетели и достоинстве человека как общественного существа, выполняющего волю всеобщего начала [138]. Но чтобы четче определить, какой гуманизм приемлем для новой школы, необходимо провести анализ нового общества, познать психологию нарождающихся социальных слоев, их мотивы и духовную потребность. А нужен ли вообще гуманизм

обществу, где частная собственность обеспечит экономическую и личную свободу? Ведь принятие гуманизма в качестве духовной святыни определенным образом оттеснит прагматические цели рыночной экономики. Поэтому постановка вопроса «гуманизация школы – гуманизация общества» далеко не нейтральная, ибо в своей сути определенным образом может создавать условия, когда педагогическая мысль будет выступать оппозицией государственным структурам [271]. Дело в том, что личностный смысл гуманизма – это мироощущение себя, как ценности. Ценность – это не критерий, а качественное состояние глубины осознанности предназначения своего «Я»: быть свободным в духе, нести добро посредством активного неприятия ограничения свободы выбора идеала и права на собственное видение смысла и служения высокой идее. И здесь возникает фундаментальный вопрос о роли гуманизма. Или он для свободы выбора личности, или для обслуживания общественных отношений. Разномыслие идет по линии онтологии смысла и предназначения как «политического животного» в обществе или как деяния Творца. Все хорошо, выходя из рук Творца, все вырождается в руках человека (Ж.-Ж. Руссо). Именно с этой поляризации начинается полиморфность содержания воспитания в человеке своего «Я» и его отношения к цели бытия. Дело в том, что этическое обоснование нравственных начал в общественных и личных поступках всегда опиралось **на право человека** вступать в противодействие живой действительности, если она не соответствовала его личным идеалам. Объективно это связано с духовным противоборством личности и общества. «Общество мыслит категориями надиндивидуальными и преследует цели, стоящие над отдельными лицами, поэтому оно не может в такой степени, как индивидуальная этика, учитывать интересы счастья и жизни отдельного человека…Гибель культуры происходит вследствие того, что создание этики перепоручается государству» [371, с. 202…229]. **Поэтому российские демократические реформы в области образования, культуры, науки в своей законодательной части должны социально определить верховное место школы в формировании этики**. Школа развивает ум, готовит человека на основе полученных знаний самостоятельно оценивать уровень демократического сознания в обществе. В этом и состоит новое системное свойство реформ воспитания гуманистического мировоззрения в виде моральной ценности нации, т. е. в форме нравственного обязательства перед человечеством. В советской России были примеры, как можно сохранить свои нравственные принципы, несмотря ни на какие государственные «смирительный рубашки». Я имею в виду

поступки И. Павлова, В. Короленко, В. Вернадского, А. Солженицына, Д. Лихачева, А. Сахарова, Василя Быкова. Они не принадлежали к элите, они были совестью трудного времени, порождаемого бессовестными политиками.

В этой антитезе «личность – государство», видимо, есть все же выход. Жестко говоря, мораль новых реформ России – это ответственность за будущую правовую свободную жизнь, создание из личностей общества, в которое даже Иисусу Христу будет приятно вернуться…

Россия начала новую историю возрождения гуманизма, но успех этого процесса сомнителен, если мы вновь в который раз начнем все с отрицания, с подражания, с исторического беспамятства. Нужно избежать прежних ошибок, когда из-за политизации школ мы оказывались глухи к этическому наследию. Ведь не секрет, что и на сегодня философская мысль пытается познать, кто же порождает в человеке грех, он сам или социальная среда. Педагогической мысли должно иметь свое продуктивное мнение на этот счет. Следует заметить, что понятие «грех» это не только слово, это действие духовных сил, рождающих особое состояние – духовный страх. За совесть или страх любит человек бога? За совесть или за страх делает добро? Стремится к познанию истины как к открытию самого себя или открытию общества для себя? Прежнее образование и идеология убедили меня, что грех – это антипод гуманизма, это та дьяволиада, которая сгубила самого Христа. На самом деле все оказалось не так просто. Вспомним, что один из основных принципов христианства – греховность человечества и божественное искупление. Но вот что интересно – и первородный грех, и искупление были проявлениями личностного действия. Привожу два мнения, одно из конца XIX столетия, другое конца XX столетия. Речь идет об интепретациях библейской легенды о первородном грехе. По мнению атеиста Бакунина, суть первородного греха в том, что «человек эмансипировался, он отдалился от животности и стал человеком, он начал свою историю и свое чисто человеческое развитие актом непослушания и науки, т. е. **бунтом и мыслью**» [19, с. 320]. Доктор богословия Александр Мень по-своему усомнился в грехе: «А почему же человек оказался в противлении Божественной воле и тем самым стал носителем зла?… Само стремление ко злу – это иррациональный порыв, рожденный в свободе…Это непостижимая для нас вещь, но безусловно только одно: что если человек имел от Бога свободу, то он должен был получить и возможность восстать против бога, идти по другому пути…Иначе человек тогда не был бы образом и подобием Творца, он был бы

игрушкой Творца» [208, с. 10].

Какая изумительная межвековая тождественность мысли, пусть высказанной по разным случаям. В данном случае подчеркнем еще раз, если уж богословы поднялись до осмысления нового видения христианства, проповедуя, что бог имеет личность, отображаемую в каждой человеческой личности, то, по-видимому, и педагогам пора без боязни придать гуманизму в реформированном образовании смысл генератора активности личности, чтобы позволить ей смелее преодолевать барьеры официальной политической мысли, расценивая это как акт достоинства и, если хотите, божественного предназначения человека.

Дело в том, что христианство, как религиозное сознание, создало пока непревзойденную идею предназначения человека: быть духовным вместилищем Бога и быть достойным этого промысла Духа. А гуманисты? Они вернули человеку право принадлежать земному миру, право творить себя, исходя из своих способностей, т. е. быть активным [94]. Какая нежная антитеза, почти трудноуловимая, впоследствии выразилась в социальных, а стало быть и в культурных противостояниях человека как продукта Творца человеку как Творцу. И не просто понять, где больше усилий для проявления и воспроизведения человечности, – когда для человека общество – орудие подавления его «Я», или когда человек только и тогда человек, когда он есть совокупность общественных отношений.

От отношения педагогики к этим концептуальным подходам будет зависеть выбор духовных средств воспитания гуманистического вселенского сознания. Но эти высокие идеи мало что значат без встречного движения к ним государства.

Выдвинутый принцип «развития человеческого в человеке» должен стать государственной задачей. В этом случае закономерно и неукоснительно возрастает политический и материальный статус учителя. Он из предметника конституируется в юридическое лицо, морально ответственное за будущее мировоззрение своих учеников, их социальную адаптацию не только к государственному устройству общества, но и к человеческому общежитию на Земле. Но для успешного функционирования такой образовательной системы «учитель – государство – ученик» все государственные учреждения – потребители школьной продукции – должны выступать в роли действительного социального заказчика. Для этого они должны задать всей системе непрерывного образования, в том числе и школе, трудовые и нравственные ориентиры, технологические структуры новых профессий,

направление технического прогресса, тенденции занятости трудового населения, динамику престижности профессий, уровни необходимых знаний, способ их применения с учетом социально-экономических перспектив развития народного хозяйства. Вместе с переоценкой роли заказчика, видимо, и сама педагогическая наука и педагогический процесс должны приобретать новые качества. «Реально защищенным в социальном отношении может быть лишь широкообразованный человек, способный гибко перестраивать направление своей деятельности в связи со сменой технологий или требований рынка» [140, с. 5]. Скажем, педагогическая прогностика в этом случае немыслима без видения динамики социальных устремлений людей, их политического мышления, образа действия правящих партий, степени гуманизации технического прогресса, динамики роста сложности освоения вещного окружения. Другими словами, не обойтись педагогике без философского прогноза развития потребностей общества в культуре, знаниях, общении.

В качестве иллюстрации к сказанному рассмотрим пример социальных последствий как результат отсутствия переориентации школы с учетом технического прогресса.

Раскроем эту мысль на примере неучастия педагогической науки и школьного воспитания при внедрении такого вида технического прогресса в жизнедеятельности людей как автоматизация труда. Поставим вопрос, как должна была отреагировать школа на качественно новый уровень взаимоотношений человека с техникой?

Прежде всего требуется смена стереотипов обучения. Автоматизация, как известно, изменяет содержание труда, работник отчуждается от средств производства, он контролер, а не исполнитель. А социально? Он отвечает за то, что сам не делает. Следовательно, нужны новые качества работника Такие, как преобладание умственной активности над стереотипными сенсомоторными автоматизмами, способность к экстренной мобилизации, умение решать вопросы в условиях дефицита времени и экстремальной обстановки, сохранять бдительность в условиях монотонии. Автоматизация труда вмешалась и в социальный статус личности, т. к. она нивелировала человеческую индивидуальность.

Те, кто создали автоматизированные системы, при соответствующем гуманитарном образовании могли бы предвидеть указанные особенности. Инженеры, создающие автоматы, оканчивали школу в 1950–1960 гг., их мировоззрение не давало им возможности понять, что прогресс – это не только техника, но и идеология. Технократический подход к

автоматизации операторского труда на транспорте (1960–1970 гг.) кроме технологических успехов привел, во-первых, к неучету человеческого фактора при проектировании системы человек-автомат, в результате чего до 40 % ошибок человека были закономерны, т. к. их заложили в технику. Аварийность и травматизм не только не снизились в первые пять лет, именно в процессе освоения, но и увеличились на 10–12 %; во-вторых, многим автоматизированным системам человек предпочитал ручное управление, в результате снижался экономический эффект; в-третьих, работающий человек, нерационально сопряженный с автоматом, начинал чувствовать себя ущемленным, иногда даже потерянным, и его прежняя профессиональная гордость сменилась чувством растерянности. Это уже пройденный этап нашей истории технического прогресса. «…Человек, общество, цивилизация, развиваясь, все в большей мере проявляют… фундаментальные качества и черты. Следовательно речь должна идти… об освоении фундаментальных долгоживущих знаний, лежащих в основе научной картины мира, представленного миром космоса, миром человека и общества» [125].

Однако вернемся к нашей теме и еще раз вспомним принцип: человеческое в человеке. Педагогическая реализация этого принципа в процессе подготовки человека к трудовой деятельности и есть так часто нами декларируемый гуманизм.

Гуманизм в контексте педагогики есть прежде всего психологическое образование, представленное в виде образа мышления и действия. Гуманизм – сложное социально-психологическое образование – реализуется в виде нравственного принципа, охраняющего процесс воспроизводства добра. Если мы признаем гуманизм как психологическое образование, то его можно воспитать и развить, и, естественно, это лучше делать в детстве. Так что не так уж далека наша школа от причин злых и добрых деяний взрослых. Эту реальность мы могли бы увидеть гораздо четче и своевременней, если бы преодолели психологический барьер боязни серьезно заняться разработкой теории «наследования» человеком социальных ценностей.

И вновь вернемся к исходной мысли – к школе как государственному механизму социальной регуляции воспроизводства человеческого капитала. В этом случае государство – заказчик и потребитель школьного образования, на вопрос, какая школа нам нужна, ответит: человековедческая, дающая истоки гуманизма, материализованного в их носителе – производителе моральных и материальных ценностей.

В общем виде путь к настоящему Просвещению лежит через

преодоление монополии государства на право распоряжаться сознанием человека, которое ему не принадлежит. Философия здесь и сложна и проста: учитель – не профессия, а призвание. Учительство – не работа, а человековедческая миссия; результативность школы не в развитии свойства психики усваивать знания, а в культурности общества, гуманистическом содержании труда и духовности бытия человека.

Существует распространенная иллюзия о предназначении учителя: учить неразумных, т. е. быть сверху, пользоваться правом определять жизненный путь других. Это лишь некая профессиональная амбиция. Социальное предназначение Учителя – в защите справедливости, противодействии темным силам, в том числе и государственным, если они будут иметь намерение воспользоваться сумеречностью сознания своих соотечественников. Этическая задача учительства – заложить в ребенке добро, которое в дальнейшем само послужит сохранению и развитию жизни. Учитель только тогда Учитель, когда его постоянно развивающееся сознание, его жизнестойкая натура, его любовь к детям, Отечеству и неистощимому желанию привить любовь к истинной красоте. В этом смысл и символ жизни просветителя-гуманиста на Земле. Воспроизводство добра – это вечное движение духа на святом пути: рождается учитель, а с ним рождается ученик.

2.2. Фундаментальные аспекты реформирования образования

Вышеизложенный взгляд есть некая «низовая» мировоззренческая позиция, отражающая субъективную психологию. В этой связи целесообразно в сжатой форме изложить взгляды профессионалов, по возможности избегая включения комментариев их необузданных амбиций и запредельных точек зрения.

Можно констатировать, что со стороны учительства, ученых, руководителей образовательных ведомств была проявлена исключительная ответственность к образовательным реформам и их научному обеспечению. Академики Г. Ягодин, В. Шадриков, Э. Днепров, В. Караковский, Е. Квятковский, Д. Колесов, З. Малькова, В. Кинелев, В. Матросов, А. Петровский, В. Давыдов, В. Зинченко, А. Бодалев, В. Рубцов, Е. Климов, В. Поляков, С. Батышев, В. Мухина и их школы внесли огромный вклад в формирование научного мировоззрения, касающегося идеологии, содержания, структуры и организации образования до 2000 года [14, 23, 46, 96, 107, 126, 134, 137, 140, 144, 149, 203, 238, 239, 252, 262, 301, 369]. Главная идея состояла в выводе образования в пространство открытого гражданского общества: демократизация построения образовательных структур, многоукладность, народность, региональность, открытость.

Стратегия развития образовательной системы представлялась как создание философии образовательной среды, интеграция междисциплинарных знаний об образовании применительно к педагогическим объектам [239]. В качестве альтернативных решений, противодействующих унифицированным образовательным парадигмам, предлагались вариативные авторские подходы, формирующие индивидуализацию вкусов и идеалов. Была реализована идея множества образовательных площадок (лицеи, гимназии, колледжи; ступенчатые уровни образования, стандарты требований). Цель современной школы виделась **не как привитие, а как приобретение** социальных ценностей, эмоционально-ценностного отношения к жизни и к предметам познания [238].

Концептуально был определен новый вектор образовательной культуры, направленный на развитие личности, «от культуры полезности к культуре достоинства, от информационной парадигмы к смысловой» (В. Рубцов). Естественно, есть разные точки зрения на реформу школ и образования, особенно по

вопросам национального измерения содержания образования, подходам к всеобщему и обязательному образованию и т. д. Школу, культивирующую в образовании национальные ценности, по мнению академика В. Д. Шадрикова, можно назвать народной школой. «Народная школа была миром самовыражения души и этических потребностей, отнесенных к условиям существования» [369, с. 65]. В. Д. Шадриков считает, что именно народная школа соединяет воедино индивида, семью, народ, государство, поддерживая и творя народный дух.

Инициаторы многоукладной образовательной системы придерживаются примата общечеловеческих ценностей и свободы выбора отношения к таким святым понятиям, как патриотизм, Родина, национальная культура, православная вера и т. д.

В этой связи неплохо было бы вспомнить прошлые беды образования. «…На русскую историю за 8 лет дается 20 суток и 8 часов… отсюда слабость национального сознания. Не имеем ни привычек русских, ни русской мысли, учимся патриотизму на образцах французской чести» [294, с. 237]. В качестве механизмов инновационного образования предлагались гуманизация, дифференциация, развивающийся характер и его непрерывность. По мнению инициаторов реформирования образования, начался процесс инновационных политик, базирующихся на самодвижении, саморазвитии, многообразии, исходящих из свободы творчества [234, 239].

Предлагаемые программы образования более жестко учитывали закономерности развития личности, педагогические и управленческие инновации в федеральных, региональных и муниципальных структурах [239].

Характерная особенность реформаторских тенденций в образовательных политиках 90-х годов – активное научное сопровождение. В частности, ученые Российской Академии Образования вводили во все звенья системы непрерывного образования личностно-ориентированную модель образовательно-воспитательной системы. Особое внимание было уделено начальному образованию путем создания нетрадиционной учебной среды: ролевые игры, конструирование, эстетическая направленность при создании условий для проявления и развития индивидуальных интересов ребенка [239, с. 8]. В этой концепции отражена особая смысловая добавка к педагогическим теориям, корректирующим позицию монополизма знания, как результата педагогической деятельности: «функция педагогики: познание добра и зла, раскрытие сущности и тайны личностного бытия и воспитания добродетели и добродетелей» [367, с. 43].

Может возникнуть вопрос – не много ли на себя берут педагоги со своим культурным и образовательным уровнем. Речь идт не только об этом, но и о духовной доброте, образующей с ребенком единое поле. По мнению Л. Н. Толстого, «…ребенок представляется образцом невинности, безгрешности, добра, правды, красоты» [335, с. 335]. Воспитателю важно не только вмешиваться в направление духовных сил, но и не мешать их движению, творить нравственные условия, чтобы не «остудил свою душу сынок».

Стало быть новой образовательной доминанте следует придать вектор духовного возрождения личности, развитие которой представлено как «идентификация» и «обособление», а когнитивные и эмоциональные установки обусловлены ее самоопределением. Особо хочу отметить фактор ориентации вектора духовного возрождения с учетом будущего развития страны. Этому есть примеры.

«В досоциалистическую эпоху просветители (В. В. Розанов) конструировали образование на принципах индивидуальности, т. е. личности на принципе целостной оценки человека с опорой на его будущее» [294].

Содержание новых образовательных программ учитывало результаты работ по установлению структуры ценностных ориентаций старшеклассников и типологии их мировоззренческого сознания, новые представления о взаимоотношении ориентации на свободу с понятием права и ответственности. В интересах воспитательных программ учитывались данные исследований, касающихся механизмов способности лидеров превращать неосознанные мотивы в самосознание. В годы усиливающихся кризисных явлений в экономике и политике ученые и учителя проявили особую гражданскую позицию в защите формирования интеллектуального потенциала России путем создания не только новых лично ориентированных учебно-методических комплексов, стандартов образования, потребностей к непрерывному образованию, но и использование инноваций в постройке школ – центров ума, добра и духовности.

Тема духовности национального образования становится сквозной в педагогических дискуссиях. «Культуре, как и другим сферам общественного организма, должен быть присущ элемент консерватизма в смысле постоянства, устойчивости и преемственности…Образование, приумножает культурные ценности, делает их достоянием новых поколений. Опасно подстраивать школу под моду, а тем более под идеологические и политические пристрастия» [140, с. 5].

Эта четкая и продуктивная мысль тонула в массе публикаций, требующих для школы расширенной свободы избранных программ и полностью раскрепощенных точек зрения не только на педагогику, историю, политику, но и на развитие сексуальных и других сладострастных наклонностей вне социальных норм и правовых рамок. Рынок стали распространять на совесть, стыд, святость национальных корней, при этом упуская гуманистический императив демократической школы: ценить надо себя как человека, тогда будут поступки человечески естественные без налета торговой ценности. К счастью, консервативность как органически присущая школе социальная черта в данном случае сыграла и позитивную роль в противодействии неумеренно расшалившихся романтиков с «большой демократической дороги».

В конечном итоге к 1995 г. дискуссии об образовании, накал страстей привели к выплавке интеллектуальной, социально суверенной, эмоционально центрированной, жизненновыверенной научной программы образования [238]. В нее включалась идея проектирования воспитания и образования на основе полученного положительного и отрицательного инновационного опыта экспериментальных площадок, с учетом региональных и национальных особенностей педагогической деятельности. Образованию придавалась целеобразующая государственная функция национальной безопасности – «формирование интеллектуального потенциала России, развитие личности, способной защищать и укреплять демократию, права человека» [239].

Образование в системе общественной жизни и трудовой деятельности, по мнению ученых, должно приобрести совокупное системное качество, определяющее его как производственный ресурс и производительную силу. Более того, образование рассматривается как вектор гуманизации цивилизации, которая зависит «от тех особенностей и качеств личности, которые закладываются в образовании…, инструментальные возможности мышления современного человека приобрели поистине планетарные масштабы. Они таят в себе и небывалые возможности и невиданные угрозы, что возобладает в реальных исторических условиях, во многом зависит от образования, от школ, от университетов. Здесь риск…, но здесь и надежда!» [140, с. 2–3].

Образование, по мнению руководителя Американского института по изучению стран Востока и СССР Р. Шейермана, не может изменить мир, но направить эти изменения в сторону нравственности и добра не только может, но и должно [77].

На этом я заканчиваю реферативное изложение материала о внутреннем самодвижении образовательных политик. Конечно, до их полного внедрения еще очень далеко. На сегодня «розовость» научных достижений блекнет в черноте учительских мытарств и нравственных страданий. По данным РАО, учителю до сих пор приходится довольствоваться зарплатой, превышающей прожиточный минимум всего на 17,7 %, что естественно приводит к оттоку педагогических кадров в среднем на 8–18 %. К 1997 году нехватка педагогических кадров достигнет более 100 тысяч человек. Более 45 % школ не благоустроены, на одного учащегося приходится 1,7 квадратных метра, каждый третий школьник занимается во вторую смену, около 2 млн. детей не учатся. Невиданно: школьники становятся бандитами, убийцами – источниками социальной дестабилизации общества. В результате исследований социального развития становления сознания «отмечена приватизация сознания детей, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности, а также тревожности, страха, неуверенности, одиночества» [239, с. 80].

Для духовной философии это должно стать тревожным сигналом, ибо вины ученых в приведенных фактах нет, но именно в этом и состоит наша нравственная вина. Не надо быть президентом Гарвардского университета Дерреком Боком, чтобы понять причину приведенного негатива – относительную изолированность педагогики от общества. Возникает необходимость выработки среди всех научных школ и практических сообществ учителей концептуального духовного движения друг к другу. Тем более Президент России, вербализируя общественное желание, провозглашает конец деления общества на «красных и белых»!? В качестве примирения сошлюсь на западника П. Чаадаева «…когда человек не находит способа связаться с тем, что было до него, он тогда утрачивает всякую твердость…, он чувствует себя заблудшим в мире» [361, с. 328]. XXI век, третье тысячелетие ждет нас «не заблудшими».

2.3. Гуманизм в круге педагогическом

Новая школа для новой жизни с возвращением собственности как основы экономической независимости, как свободы действий в пространстве своих способностей и возможностей вызывает глубокие социальные трансформации. Многие годы мы воспитывали и внимали примат общественного над личным, коллективного над индивидуальным, нормированного над творческим, политизированного над свободой совести и пр. Поэтому вводимые рыночные отношения и их атрибуты: приватизация, конкуренция, предпринимательство, частнособственническая психология – не могут обойти моральные устои семьи, характер социальных привычек, традиций, духовных ценностей, отношений к власти, к другим людям, обществу. И не исключено, что школе ой как придется «выправлять те искривления, которые дает ребенку жизнь» (А. Луначарский).

Семья – это первая духовная клеточка, из которой произрастает человечность, и школа без сомнения не все примет от того вида человечности, который будет приобретать дитя в семье. Не следует тешить себя надеждой, что новая жизнь несет нам гармонию человека и общества. Есть, правда, слабая надежда, что уровень образованности и толщина цивилизованного слоя общества XXI века во многом облегчит педагогике реализацию принципа гуманизма не только с позиции религиозного сознания, но и с позиции научного видения проблемы. Предвижу, что гуманизм как педагогическое течение мысли, приобретет принципиально новое качество – качество планетарного мышления. Эта мысль созвучна мечте В. Белинского, который видел в ребенке **человека в возможности**, в педагогике – средство воспитания человечности, а в последней – путь объединения наций, сословий, богатых и бедных [26]. Сегодня отрадно услышать продолжение этой нравственной тональности, когда под образованием понимают процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути, а гуманистическую педагогику представляют как ориентированной на развитие лучших качеств ребенка [367].

Что же должно лечь в основу идей и форм гуманизации школы как духовного основания новых реформ? Для начала не стоит забывать исторический опыт, который показывает, что нация образованнее там, **где школа дает знания и изначальную грамотность**. Просвещение – это удел последующего обучения и самообразования. Теперь уже ясно, что новое общество будет отдавать предпочтение практической хватке, предметному

мышлению, деловым качествам, конкурирующему уму. Политики выдвинули лозунг для возрождающейся России: «Собственность, свобода, порядок». Жизнь не даст школе возможность просвещенной импровизации, не сильно ей помогут вкрапления церковно-приходских методов воспитания моральной привычки к духовному самосознанию. «Чем больше возрастало влияние духовенства, тем более исчезали христианские добродетели и развивались дикий фанатизм и дух нетерпимости» [27, с. 349]. Сказано по другому поводу, но помнить стоит. Кто же все это будет учитывать? Думается, что новые педагогические конструкты гуманизации школы должны формироваться вокруг ее стержня, т. е. **личности и государственного статуса собственно Учителя**. Давно пора понять, что школа – это не только ученик, учебный процесс, содержание программ обучения, дидактика, управленческие наробразы, уголь и уборщица. ШКОЛА – ЭТО УЧИТЕЛЬ! Христианская ценность учителя – в его нравственной органике. Он как духовный радар **улавливает** в ребенке лучшие качества, по-толстовски сможет почувствовать в ученике невинность, безгрешность, добро, правду и красоту. Учитель-предметник способен и без большого общественного влияния достичь высоких результатов обучения, но **учитель человечности** не состоится без коренной смены политических парадигм будущего общества, без собственных нравственных напряжений и соответствующего осознания демократических реформ России. Чтобы человек смог сам себя создавать и творить самого себя, ему в детстве должен помочь учитель. В духовном смысле он должен достичь уровня прозрения своего предназначения для исполнения высшей духовной миссии – пробудить то, что способно дать человеку идею и путь к истине через веру и любовь. Это нельзя сделать только словом без соответствующей смены образа жизни, мыслей и поступков как результата разбуженного Духа, без глубокого гуманитарного образования и, самое главное, без Государственного отбора и покровительства Учителю, без личной свободы учителя оценить деятельность политиков.

Из всего сказанного мы приходим к мысли, что **гуманизацию школы будущего можно представить в виде педагогического процесса, охватывающего: внутренний мир личности как высшую ценность, свободу управления собственной духовностью для накопления совести, обновление нравов в новых поколениях**. Суть этих нравов в уважении соборности как высокого русского космизма [165]. Но можно пойти еще дальше, придав идее гуманизации школы роль духовной силы. Но при этом следует учесть, что реформировать школу на таком

понимании идеи гуманизма будет архисложно. Почему? Потому что многие тысячи Душ оставшихся учителей заполнены миросозерцанием того гуманизма, который был выстрадан и защищен в интеллектуальной борьбе русской интеллигенции с богословами, религиозными философами, историками. Эта интеллигенция носит имя народников, демократов, разночинцев, марксистов, большевиков. В этой связи не надо себе представлять смену убеждений как смену перчаток, истерику по поводу «мракобесного» коммунизма. Учитель все же – не грампластинка, его одним пальчиком не перевернешь. Отсюда и смысл нашего обращения к принципиальным разногласиям религиозных философов и передовых мыслителей русского общества середины XIX начала XX веков с интеллигенцией **демократического течения** по проблеме гуманизма и соответственно **воспитания** человеческого в человеке.

Христианские философы в разных выражениях, но в единой мысли убежденно считали, что именно русская разночинная интеллигенция гуманизм как человечность обвенчала не на христианском идеале Истины, а на героизме, самопожертвовании, борьбе за народ. Не внутренний мир личности стал объектом гуманизма, а максимализм, за коим последовала проповедь одержимости, политической нетерпимости, фанатизма, что в итоге отбросило человека от человеческого, делая его духовно ущербным. В противовес христианству, где достоинство личности в послушании и смирении, в исполнении долга как воли божьей, где человек осознает свое несовершенство перед идеалом, интеллигенция выдвинула идею, что человек сам есть суть, у него нет греха, он самообожествился, он легко идет на разрыв исторической связи чувства и воли [32].

По мысли Бердяева, интеллигенция была объективно против просвещения, т. к. политически абсолютизировала личность. «С русской интеллигенцией в силу исторического положения случилось вот какого рода несчастье: любовь к уравнительной справедливости, к общественному добру, к народному благу парализовала любовь к истине, почти уничтожила интерес к истине» [32, с. 30]. Это утверждение можно не принять, но прислушаться стоит, т. к. истина в данном контексте выступает в качестве цели личности и совести как меры нравственного ее развития. Небезынтересна мысль Струве: идея русской интеллигенции о том, что добро в человеке зависит не от подчинения высшему началу, а от внешних условий, в конечном итоге привела к двум неожиданным последствиям: отсутствию ответственности личности (как внутреннего повеления) перед народом, и отсутствию воспитательных задач. Из-за отсутствия

идеи воспитания в политике возникают деспотизм и охлократия [326]. По мнению «Веховцев», гуманизму, как связующей нити между божественным началом в человеке и его служению добру, был нанесен удар особой концепцией нигилизма. По их убеждению, нигилизм как новая мораль из высшей ценности, которой служит человек, была приземлена до политического мировоззрения, тем самым используя человека в качестве исполнителя партийных догм [349].

Прошло более 80 лет после известных дискуссий, и нынешнее общество должно по-доброму оценить вклад образованного культурного слоя русской интеллигенции в проблему гуманизма.

Приведенный исторический экскурс о разных взглядах на гуманизм с воспитательной точки зрения должен помочь нам определиться, в каком направлении должен пойти процесс гуманизации школы XXI века. Мне кажется, что история очеловечивания человека (христианская религия как вера в богочеловека, миссионерство, просвещение, благотворительность, милосердие, любовь к духовной близости, уважение к национальному своеобразию землян) выпадает из активного арсенала культурологических средств и целевых программ гуманизирования духа человеческого в народной школе России.

Последние достижения РАО в единстве взглядов показали, что новая школа России должна от первого до последнего вздоха жить теориями человековедения, культуры, этики, религии, психологии личности и бытия.

Чем сегодня болен мир? Недоверием к себе подобным, неразвитостью планетарного сознания, недостаточным осознанием, что Земля живая, и ей больно от деяний «**цивилизованного» сообщества**. Сейчас концентрированная мысль русских философов, что люди связаны между собой такой глубокой связью, что поистине «все виноваты за всех» [119], звучит как архаизм.

Фашизм, геноцид, разгул этнических предубеждений, Хиросима, ГУЛАГ, нынешний межнациональный беспредел оживляют пессимизм Ж. Ламарка, который с печалью ощущал, что назначение человека как бы заключается в том, чтобы уничтожить свой род, предварительно сделав земной шар непригодным для обитания [171]. Дело доходит до того, что американские теологи задумываются о создании новой религии для неверующих интеллигентов. В русле этой статьи небезынтересно, что «теологи все больше стали воспринимать современное представление о мире, не как нечто ценное, куда следует вернуть религию, а как безнадежное порочное мировоззрение. Современный человек оказался для теологии **не**

адресатом (выделено мной. – В. П.), а неожиданной трудностью» [148]. Вот перед какой задачей стоит наша школа. И ей нужен психологический императив, который сформулируем в виде следующего постулата: **выживание человечества обусловлено единством вселенского сознания, уровнем развития планетарного разума и общим пространством для общечеловеческой души**.

Исходя из анализа современного состояния и уровня общественной мысли ожидаемых демократических перемен в сознании россиян, представляется, что теоретической концепцией гуманитарной педагогической парадигмы на ближайшие 20–30 лет **должна стать идея о вселенском сознании**. Во вселенском сознании есть свобода души. Она чувствует душу другого, как свое естественное продолжение. Человек, обладающий вселенским сознанием, не может быть винтиком (В. Зинченко). Концепция о вселенском сознании будет способствовать выработке нового отношения к демократической России как субъекту исторического процесса [380]. И, наконец, вселенское сознание, как результат гуманистического школьного образования, сформирует потребность растущего поколения к осмыслению природно-космического происхождения жизни. В специальной главе я изложу свой опыт изучения трансформации состояния души у лиц опасных профессий: летчиков, космонавтов. Различные формы их психического состояния вдали от планеты Земля подтверждают, что человеку присуща глубинная потребность жить мировой жизнью. «Жить не эгоистической, а мировой жизнью – это одна из самых глубинных потребностей человеческого духа» [27, с. 342]. Видимо, пробуждение вселенского сознания есть еще неосознанное нами родовое поле совести человеческой. Какая священная миссия открывается Российской школе: возможность участвовать в формировании и воспитании совести землян. Создание энергетического информационного поля совести Земли – фундаментальная проблема постиндустриального человечества.

Практическая задача гуманизации школы видится как особая форма добродетельного воспитания духовного умения оценить и принять реальность бытия, правду жизни, не утратив при этом абсолюта ценности своего «Я» [367].

Психологическое содержание программ гуманизации школьного обучения направлено на формирование центрального интереса личности к себе. Здесь нет необходимости касаться конкретики учебных программ, речь лишь идет о научной идеологии психологического обеспечения гуманизации школы с помощью великого чуда – СЛОВА как полпреда Мысли и

служителя Души (Т. Ушакова, 1992). Хотя не мешает помнить и мысль великого гуманиста А. Швейцера о том, что истинная этика начинается там, где перестают пользоваться словами [371].

Педагогический аспект формирования школы на принципе гуманизации преподавания и воспитания будет включать управление физиологией чувств и побуждений с учетом природосообразности нравов и поступков человека. Добро, страдание, грех, любовь – все это ощутимо, осязаемо и даже имеет свой вкус и запах, и, главное, все это рождается с человеком, чтобы затем развиться. Так природа предначертала педагогике быть правопреемницей в развитии этих свойств, но для этого учителю надо хоть чуточку самому быть под стать Богу… И эта мысль – не риторическая метафора. Известно, что гуманизм, воспетый лучшими умами русской интеллигенции, был не принят, в том числе и по причине отторжения роли старшего поколения. В христианстве старшинство является естественным воплощением духовного опыта и руководства, но среди нашей интеллигенции негативную роль заняла учащаяся молодежь. Духовная педократия есть великое зло нашего общества [326].

А какова педагогическая технология гуманизма самого процесса обучения? Мне представляется, что ведущей деятельностью в гуманистической школе все же будет игра в жизнь, игра в человека, игра в постижение себя в себе и себя в других **с последовательным приближением** к той степени реальности знаний и культуры, которая не сделает ребенка больше того, что он есть, и меньше того, чего он достоин.

Задача гуманизации педагогического воздействия на личность ребенка в том, чтобы научить страдать его совесть, научить его страдать от чужой боли, научить его радоваться от победы **над собой** и уважать смирение. Цель человека – быть многим, а не обладать многим (Маркс). Все это достигается как с помощью знаний, разрушающих иллюзии о реальности, так и с помощью чувственной ткани осознания потребности пребывать в духовном единении со всем миром [354]. Гуманизация школы в конечном счете – это пока для нашего изуродованного сознания фантастическая мечта, сделать из школы лабораторию творческого социума, где у твоего дитяти пробудят начала мудрости: любить, восхищаться, радоваться, не желая при этом обладать объектом любви и восхищения (Судзуки).

Прочитав написанное, чувствую, что краснею от риторической легкости в мыслях и романтической возвышенности. И все же, что хочет новое общество от новой школы? Существенные приметы нового строя – это интриганство властных структур, его идеологическая неразборчивость и

экономическое расслоение, равнодушие общества, его болезненная национальная обособленность и самоуверенность, отпуск не только цен, но и ценностей, патологические роды нового слоя людей, творчество которых завязано с нравственным бартером, риском предпринимательства с социальной установкой на материальную престижность как **результат ума**. Демократизация общества снимает прежнюю общественную ценность всеобуча как достижение государства. Децентрализация просвещения освобождает школу от наробразовского монолита, предоставляя свободу форм выбора и видов обучения. Учащемуся предоставляется свобода выбора изучаемых наук, форм уроков и даже выбор учителя. Ценности педагогического наследия следует определять самому ученику. Ну чем не победа духовной педократии, чего так боялись **религиозные** философы России. Но жизнь и социально ориентированный экономический уклад будущей России, дух ее демократических реформ предопределят деловое поведение молодых людей: от их ума потребуется более практическое использование знаний для благополучной жизни своей семьи. Педагоги убедятся, что новая жизнь будет более благосклонна к тем, у кого «Я» сливается не с христианским «МЫ», а с собственным «Я» как силой… Думаю, всем ясно, что с того момента, как над душой начинает властвовать не Дух, личность усыхает. Может получиться, что блажен не тот кто верует, а у кого воля освободилась от ума. Так исподволь и во многих координатах возникает противоречие между желанием, **обязанностью** помочь ходу демократических реформ и нравственной трудностью, как пел поэт, «повенчать жабу с розой». Объективности ради надо признать, что в образовательных политиках ученые не утратили трезвости ума и уже сегодня **более продуктивно привлекают педагогическую общественную мысль к государственной экспертизе реформ в области духовного бытия, особенно для анализа их последствий**. Опьяненный алкоголем опасен человеку, опьяненный свободой опасен человечеству.

И вновь в который раз необходимо искать если не универсальную, то объединяющую идею, которая способствовала бы осуществлению принципа «разное в едином, единое в разном». Вспомним гениально простую мысль Л. Толстого о том, что если порочные люди берутся за руки, то они представляют силу. А если возьмутся за руки порядочные? В нашем случае взяться за руки должны подвижники образования и воспитания, учителя, у которых общей идеей выступит создание и охрана **психического и социального здоровья юного поколения**.

Гуманистической идеей, объединяющей любые формы

обучения, может стать идея **всевозрастающей ценности человека** в планетарном сознании людей на планете Земля. И вновь язык, культура, этика, история, психология, данные в знании и в Духе, создадут тот долгожданный божественный подъем, когда Душа с Душою заговорит…, если человек приобретет вселенское сознание [282].

Педагогической объединяющей идеей может быть постоянно **возрастающая нужда в знании** как экономической свободы для усиления цивилизованности и благосостояния людских сообществ [195, 314, 369]. И, наконец, всеобщей воспитательной идеей может выступить борьба за бога в разуме, за культуру общения и **понимания человека человеком** [29, 50, 184, 256, 298, 299].

Сегодня Россия вступает в новую эру, которая без опоры на идеи просвещения и гуманизма вряд ли состоится. Вот и получается, что наконец-то для образования и культуры появился исторический шанс, – быть духовной опорой великой России.

Воистину пора разбудить вселенское сознание в ребенке, он разбудит его в народе. В этом созидательная миссия новой школы в новом государстве с коротким и мирным именем Русь.

2.4. Психологическое обоснование преемственности воспитания

Педагогика воспитания многомерна, она охватывает все стороны жизнедеятельности человека, его историю и развитие, экологическое, культурное и социальное окружение. Педагогическое обеспечение входящего в мир человека определяется нравственными побуждениями к накоплению общечеловеческих ценностей.

В системе непрерывного образования школьная педагогика – это великое начало разумности, ее исток, из которого в последующей общественно-трудовой и личной жизни формируются нравственные и моральные устои, семейный уклад, образ мыслей и действий.

Перестройка психологии нашей жизни и культуры привела к рождению нового видения исторического предназначения школы – фактора формирования демократического, свободного общественного самосознания человека в правовом государстве. Общеобразовательная и высшая школы должны чутко и своевременно реагировать на деформацию духовных ценностей, на насильственное изменение целей общественного бытия и вещного окружения, противопоставив им высокие нравственные ценности. Только таким путем удастся хоть в какой-то мере сберечь человеческую порядочность и чистоту, которым угрожает духовное перерождение.

Сложный вопрос – достижение преемственности школьного образования и воспитания на всех этапах жизненного пути. Для молодого человека, начинающего послешкольную жизнь, в качестве первой угрозы болезненной ломки характера выступают не столько бытовые факторы, сколько духовные. Окружение взрослых с устоявшимся обыденным сознанием, крепким здравым смыслом далеко не всегда соответствует нравственным школьным императивам. Поэтому вхождение во взрослость всегда сопровождается формированием новых духовных начал, столкновением двух типов отношений к окружающей действительности. Это столкновение всегда болезненно.

Главное назначение принципа педагогической преемственности – способность к созданию на всех этапах непрерывного образования психологической установки на развитие духовного мира как на вечную ценность, нравственную заданность, не зависящую от бытовых и социальных конъюнктур. Реализация этого принципа на практике означает, что подготовка

профессионала в любой области человеческой деятельности начинается с гуманистического предупреждения: «Не навреди!»

Из всех форм культуры именно просвещение обладает наибольшими возможностями на протяжении всей истории развития обучаемого поддерживать установку на гуманистические идеалы. Однако есть области трудовой жизни, где из-за слабой преемственности между школьной педагогикой и специальным обучением не в лучшую сторону изменяются нравственные ориентации. Так в учебных заведениях Вооруженных сил и МВД, готовящих специалистов для работы в усложненных и экстремальных условиях, этой преемственности почти нет. К сожалению, многие бывшие школьники в новых жизненных условиях по-человечески страдают (а с ними и их родители) не от того, что у них еще нет специальных навыков, а от рассогласования между внутренней жизнью и реальностью.

Анализ жизненных коллизий показывает: чем больше разрыв между «розовым» идеалом и реальностью, тем ощутимее проявление многих болезненных явлений. Вот почему так важна преемственность, ибо открытость общеобразовательных школ при сохранении закрытости военных создает ситуацию, способствующую деформации социальных ценностей, с чем часто приходится сталкиваться в армейских условиях.

В военных учебных заведениях мало учитывается, что поведение подростка регулируется образом жизни, сформированным в школе, в которой не было начальника, а был учитель. Школьная и семейная педагогика не всегда способны вызывать у юноши диалектическое отношение к повиновению как принуждению и вместе с тем как долгу чести. Именно в школе в интересах человекоприродной системы отбирается (сохраняется) все лучшее, что вырабатывалось веками: любовь, почитание старших (истории), труд. Издержки же в преемственности между школьной, вузовской, специальной педагогикой в конечном счете приносят большой моральный и экономический ущерб. Сегодняшние негативные процессы в армии, к примеру «дедовщина», в определенной степени связаны с просчетами школьной педагогики.

Ныне требуется по-новому решать проблему педагогического обеспечения психологической готовности служить в армии. Происходит перестройка отношений общества к армейским институтам, по-новому звучит общенародный запрос: кому доверяем защиту Родины?

Вот один из грустных примеров тяжелого нравственного урона, к какому приводит разрыв между духовными и гражданскими чаяниями собственного народа и политическим

принуждением в действующей армии. Это рассказ офицера о его восприятии интернациональной помощи в Афганистане. «Мы летали на штурмовку по 6–8 раз в день, работая по 18–20 ч. Душманы имели 7-летний опыт войны, хорошо вооружены, качественно владели ракетным оружием. У нас в полку в основном пацаны. Условия для работы тяжелые, зимой холодно, а у нас, летчиков, даже зимнего обмундирования нет. Ракеты нас загнали на большую высоту, а кабина негерметична. И вообще мы были плохо подготовлены, с нами никто толком не занимался – ни медики, ни старшие начальники. Пришлось самим до всего доходить. Главная мысль – выжить. Уставали страшно, лечились сами, питались больше всухомятку, консервами. После десяти месяцев такой жизни оказались выжатыми, как лимон. Нам надо отсюда уходить, население нас не поддерживает, здесь XVI век. За что мы страдаем – непонятно. Настроение кислое. Нет никому до нас дела. Оценка нашей деятельности необъективна». Видимо, это исповедь психологически надломленного человека, и она во многом отражает прежде всего его душевное состояние, однако в целом картина правдивая и безрадостная.

Одна из причин психологических срывов – не столько тяжелый быт и даже риск, сколько нравственный разлад из-за духовного сиротства. Сформированная модель интернационализма не находила подтверждения в реальной жизни. Возникал вопрос: «Зачем?» И уже многих не устраивал ответ: «Так надо». Душевное состояние юношей усугубляло непонимание и полное отсутствие сострадания к их судьбе по возвращении на Родину. Представьте душевное состояние бывшего школьника, который перед самой демобилизацией из Афганистана сам шел в бой, не давая идти новобранцу, боясь, как бы его по неопытности не убили. А дома для его искалеченного тела не находят даже рублевых костылей. Все это осужденные в стране политические издержки. Могут спросить: «А причем здесь педагогика?» На вопрос отвечу вопросом: «А чьи это дети?» Педагоги должны знать, каким испытаниям подвергаются ученики. Будь выше авторитет и социальный статус учителя в стране, возможно, и волюнтаризма было бы меньше. Ведь у сильных мира сего тоже есть любимые учителя, а не только врачи и писатели.

Времена меняются. В чем психологическая новизна сегодняшней ситуации? Военнослужащий должен осознанно воспринимать акт ядерного разоружения как нравственный принцип сохранения мира. Укрепление общечеловеческой надежды на сохранение мира и полное ядерное разоружение опираются не на «образ врага», а на уровень человеческой

цивилизации. Подобные политические и общественные установки потребуют глубинной педагогической переориентации, чтобы создать в армейской среде необходимую культурную атмосферу.

Чтобы перестроечные новации человеческого духа начали превращаться в личностный смысл вчерашнего школьника, одетого ныне в серую шинель, необходима преемственность педагогического подвижничества. Преемственность – это не только передача из рук в руки своих воспитанников, это еще и опора на результаты труда предшественников. Многочисленный и многонациональный состав молодежи, вливающийся в армейскую среду, позволяет судить о сформированности сознания, культуры, интеллекта у школьников различных регионов.

Реализация принципа преемственности будет способствовать созданию банка данных о физических, психофизиологических, психологических, демографических характеристиках выпускников школ. Это позволит разработать прогнозные модели разных видов социопсихологической адаптации к возможным затруднениям, которые ожидают юношество на жизненном пути. Тогда и можно будет говорить об опережающих педагогических рекомендациях. Очень важно сформулировать отношение офицерского состава к службе в армии как к продолжению воспитания культурного, интеллигентного, морально и физически здорового человека. Научная педагогическая мысль многое выиграет, если ей откроется простая истина, что бывшие школьники, объединенные в армейский коллектив, в своем мировоззрении, нравственной, физической и психологической подготовке объективно отражают общественное здоровье нации, уровень ее культуры, гуманистическое содержание политики государства. Духовный мир служащего в армии человека существенно зависит от нравственных потенций того народа, который он защищает. Вот почему сегодня как никогда рядом с политической мыслью должно идти педагогическое обеспечение культурологической и гуманистической миссии «человека под ружьем».

Чтобы читатель не подумал, что подобные эмоциональные призывы есть попытка «милитаризировать» педагогику, приведу некоторые данные, почерпнутые мною на Международной выставке средств школьного обучения и образования в Швейцарии, где обсуждались проблемы связи школьной и военной подготовки. Швейцарские специалисты считают, что служба в военных частях развивает способности, формирует профессионально важные качества для принятия решения, оценки ситуации, вырабатывает характер, волю, и все это сполна проявится после возвращения из армии. Военная подготовка специалистов, политических деятелей рассматриваются как

преемственный непрерывный процесс. Высказывалась полезная для нас мысль о необходимости для специалистов народного хозяйства заниматься после призыва в армию своим профессиональным делом, чтобы обеспечить максимальную отдачу.

В своем докладе профессор Р. Дубе подверг критике узкопрофессиональное обучение при освоении конкретной техники, так как солдат должен быть способен овладеть широким кругом интеллектуальных умений и навыков. Ученый ратовал за компьютерное обучение, которое позволяет передать знания и навыки, универсальные для всех инфраструктур профессионального обучения. Именно компьютерные тренажеры позволяют соблюсти преемственность школьной и военной подготовки, уменьшить расходы на боевые стрельбы, интенсифицировать подготовку, избежать загрязнения окружающей среды. Материалы этой выставки и других форумов позволяют утверждать, что идея конверсии и смена целевых установок на армию как на стабилизирующий фактор миролюбивой политики стали важнейшей международной тенденцией, влияющей на реализацию педагогической преемственности.

Многие общепедагогические положения используются в специальной подготовке юношей по овладению опасными профессиями. Такие профессии требуют от человека социально-психологической готовности к работе в экстремальных условиях, тем самым предопределяя ведущее значение личностных характеристик: мотивов, потребностей, аффективно-волевых особенностей, а также врожденных задатков и способностей.

В опасной работе специалист нередко должен решаться на неординарные действия, сложные операции. Это требует совершенно новых педагогических подходов, не укладывающихся в рамки нормированного поведения. Эволюционно выработанные защитные механизмы и система психологической регуляции действий в опасной ситуации не срабатывают, т. к. могут противоречить высшим формам психической активности – целеполаганию. Ведь человек в отличие от животного должен не убегать от опасности, а преодолевать ее. Отсюда психолого-педагогическая задача состоит в практическом обеспечении нравственных основ поведения в экстремальных ситуациях. Побуждающим мотивом становится не столько сострадание, сколько активность, внутренним содержанием которой выступает совесть, причем не столько коллективная, сколько индивидуальная. Опасная профессия дает возможность рассмотреть поведение человека в условиях отсутствия

общественного вознаграждения.

Сегодня у молодого поколения почти отсутствует потребность в формировании профессиональной готовности к деятельности в экстремальных ситуациях.

С педагогической точки зрения, быстроменяющаяся социальная обстановка требует включения резервных сил и способностей человека для мгновенного использования знаний и принятия решения. В этих условиях идеология непрерывного образования становится одной из непреходящих ценностей для Отечества, т. к. формирует человека, способного с пользой применить знания. Однако при сегодняшнем уровне социологизации сознания школьника, студента, курсанта процесс формирования своего «Я» обязательно вступает в конфликт с организацией военной специализации. Таким примером может служить ситуация «образа казармы», активно создаваемого для школьника, а для учителей – установка на армию, как на закрытую, жестко запрограммированную систему, которой чужд антропоцентрический подход. Тот, кто знаком с трудами таких военных педагогов, как А. В. Барабанщиков, Г. А. Давыдов, М. И. Дьяченко, Л. Ф. Железняк, Н. Ф. Феденко, так не думает [20, 63, 151, 231, 289].

Безусловно, в армейской среде поведение, регламентируемое уставом, зиждется на исполнительности, да еще беспрекословной. Всем знакома традиционная армейская формула: «Не рассуждать, а исполнять!» Но есть и одна тонкость: беспрекословно должен быть исполнен приказ, который отдается, как правило, обдуманно. Но сверхзадача воспитания воина состоит в развитии инициативы для решения многоходовых тактических задач, в формировании умения замкнуть ситуацию на себя, проявить личную ответственность. Это уже работа интеллекта и духа. Есть педагогика, есть педагоги – будет интеллект, нет – будет рефлекс, стереотип. Только воспитание, берущее истоки из школьной педагогики, может дать другое главное военное качество солдату – свободу. Гражданин, Человек, Воин если не свободен в выборе, то ненадежен.

Принимая участие в расследовании причин авиационных происшествий, неоднократно убеждался, что именно неспособность к выбору приводила к несвоевременному использованию средств спасения, т. е. к гибели. Свобода в солдафонской голове звучит как ересь, а с педагогической точки зрения – как высшее свойство развивающейся личности. Недаром Чингиз Айтматов, сетуя на печальной памяти случай прилета в Москву немецкого «гостя» Руста, огорчаясь армейской заорганизованностью и ратуя за большую самостоятельность

должностных лиц, написал и о свободе, которую он понимает как обретение новых духовных пространств, новую ступень в нравственном, социальном совершенствовании человека. Исходя из этих посылок, считаю, что при подготовке специалиста опасной профессии педагоги должны формировать психологическую активность, расширять пространство духа, усиливать степень свободы. Ибо путь к достижению цели деятельности, особенно для военнослужащего, всегда окружен неопределенностью и связан с риском для жизни.

Отрадно отметить, что демократизация гражданского общества существенно повлияла на научную деятельность военных психологов и педагогов. Наконец-то в армейских условиях человек может гласно вербализировать мысль, противодействующую консервативным стереотипам военно-воспитательных парадигм. Научные труды в области педагогической психологии демонстрируют их полноценную преемственность, последовательность, развитие, трансформацию трудов наших теоретиков и практиков воспитания и обучения А. Бодалева, Е. Климова, Ю. Забродина, В. Зинченко, В. Шадрикова, А. Брушлинского, В. Сластенина, Б. Лихачева, Н. Талызиной, А. Донцова, И. Зимней, К. Абульхановой, А. Петровского, В. Давыдова, Б. Сосновского, В. Дружинина, А. Деркача и др. В качестве иллюстрации к сказанному приведу краткий перечень содержания диссертаций, отражающих потребности в военно-педагогических инновациях в образовании и воспитании. Хочу отметить цикл работ по формированию психологических качеств военных руководителей [109, 128, 132, 155, 173, 175, 196, 242, 249, 297, 308, 373]. Экспериментальные исследования подтвердили психологически обусловленный эффект руководства людьми, если военный руководитель самореализуется как целостный феномен – индивид, личность, субъект, творческая индивидуальность. Особое место занимают работы по индивидуальности обучения для повышения военно-профессиональной готовности, учета взаимосвязи с уровнем развития вооружения. Психологической направленностью исследований является разработка педагогической диагностики познавательных и мотивационных способностей с акцентуацией на ценности смыслового раскрытия индивидуальности. Серьезному исследованию подвергаются социальные вопросы отношения военнослужащих к происходящим переменам в армии и вне ее. Естественно, проблема управления людьми в столь нестабильное время вызвала к жизни разработку форм и методов функционально-генетического обоснования психологических условий персонализации процесса подготовки офицеров к

руководству. Исследования показали равноценность военной подготовки и духовного развития, военно-профессиональной направленности, обладания коммуникативной культурой. Безусловно, даже в 1996 году архитрудно внедрить в учебный процесс научные выводы о том, что персонализация подготовки офицера состоит в новой демократической позиции воспитания: исполнение нормативной деятельности через адаптацию к индивидуальному складу личности. Армейские ученые выполняют колоссальную работу по психологическому сопровождению набора в армию, по лонгитюдным наблюдениям за развитием профессионально важных личностных качеств на различных этапах военно-профессиональной деятельности. На примере летного состава это будет показано в специальной главе.

Деидеологизация общественной жизни, деполитизация армии выдвинули проблему создания новой системы воспитания личного состава, обоснована необходимость гуманитарного воспитания. Не забыты вопросы конфликтных ситуаций в виду разнонаправленных ценностно-мотивационных ориентаций, разрабатываются методы сплоченности воинских коллективов на основе новых форм социальной идентификации личности и этно-социальных отношений.

Как видим, профессиональная подготовка военнослужащих представляет реальные интеллектуальные мосты между гражданскими и военными общеобразовательными системами. Принцип преемственности методов школьной, вузовской подготовки и военной педагогики и психологии достоин составить методологический базис непрерывного, развивающегося обучения и воспитания. Думаю, для культурных людей профессиональное сознание всегда включает самосознание, что и составляет педагогический профессионализм. Да и глубинные противоречия между целью педагогических задач и условиями их исполнения одни и те же для военных и гражданских педагогов – потребность к самореализации и возможности ее достижения.

Таким образом, профессиональная подготовка не столько есть переучивание, сколько продолжение развития профессионально важных качеств личности и организма, полученных молодым человеком в доармейской жизни. Психологически это означает, что офицер-педагог дополнительно формирует центральный интерес личности к воинской службе. Отсюда следствием профессионализма военного педагога будет сохранение достоинства военнослужащих в условиях регламентированной свободы, делающей его свободным в духе, творческим на жизненном пути, благоразумным в послушании.

Для армейских условий без патриотического сознания духовной слитности с Отечеством – нет армии. Защитникам Отечества больно и обидно быть разменной монетой в чужой игре.

В заключение хочу сказать, что в трудное для нашего Отечества время армия обязана и способна (!) стать духовной **опорой реформ**, школой нравственного мужества, гарантом мира. Но для этого сам российский народ своей любовью и требовательностью к солдату должен помочь армии вернуть патриотический дух, ибо его суть – в смысле ратного труда. Патриотический дух – это нравственный святой крест, на котором, как на скрижалях, выбито «ЗАЩИТИ». Все остальное – от лукавого.

Армия в Российской Федерации будет представлять плодоносящий слой нации, если ее Дух послужит образцом государственного идеала правопорядка и дисциплины для образованных людей. Будущий профессионализм армии – в интеллекте, ум военачальников – в педагогической компетентности, святость армии – в единении с общенациональной идеей России – быть людьми.

Обобщая изложенный взгляд на некоторые формы и виды приложения психологической науки, прихожу к оптимистическому выводу о ведущей роли психологии в интересах духовной поддержки наших сограждан. Да, психология – это наш партнер в многообразных сферах жизнедеятельности. Партнер – это плечо, а не спина.

Известный психолог С. Геллерштейн говорил, что напрасно психологи обижаются на невнимание, ибо для служанки, в роли которой всегда пребывала научная психология, это непозволительная гордыня. За последние 10 лет наш российский дух стал с пользой для человека обогащаться результатами психологических исследований. Появились психологи в Парламенте, Правительстве, Армии, на биржах, в рекламе, в кооперативах и даже в тюрьмах. На повестке дня конституирование психологической науки в качестве государственной экспертизы судьбоносных решений, касающихся свободы, прав, культуры и образования населения. Хотя и медленно, но идет интеграция психологических знаний с политическим стилем мышления и действия новых лидеров, с национальным самосознанием, с историческим знанием и экономической сферой действий нового нарождающегося слоя предпринимателей [1, 10, 13, 39, 45, 50, 53, 59, 103, 218, 287, 290, 291, 319, 375]. Однако психологические знания, как только они становятся инструментом для действия, тут же приобретают свойство масскультуры, т. е. пищи, удовлетворяющей не самые

благородные потребности. В этой связи хочу сказать **вольное** Слово. Психология как наука и как практика имеет все основания стать знаменем гуманизма в МИРЕ XXI века только при одном условии. Этим условием я считаю приобретение ею **религиозной силы убеждения, приобретение божьего права быть самой порядочностью** при оказании помощи в налаживании человеческих взаимоотношений, а также отношений с природой и Всевышним.

В добрый путь к Душам, нуждающимся в тебе, ПСИХОЛОГИЯ.

Глава 3
Персонализация обучения в опасной профессии

3.1. Педагогика действия в профессиональном обучении

Жизненные наблюдения, анализ стратегических программ образования, охраны здоровья здорового человека, теоретических работ ведущих ученых в области психологической педагогики и социальной философии, собственный экспериментальный материал позволили определить, что ведущим механизмом востребованности психологии является духовный вектор [126, 370]. Продуктивность духовного вектора заключается в непрерывности нравственных ценностей [121], поддерживающих активность персоны «Я» при осмыслении своего места в жизни, оценке своего вклада в Добро и Зло. В духовные проблемы рефлексирующей совести профессионалов входит и отношение к образовательной среде как фактору национальной безопасности и к месту психологов в мире человека.

Огромный цикл теоретико-экспериментальных работ за последние 40 лет, касающийся **профессиональной педагогики,** психолого-педагогического, эргономического обеспечения профессиональной деятельности, изложен нами в соответствующих публикациях [35, 56, 264, 265, 278, 279, 281]. Их нет необходимости дублировать. Пожалуй, будет целесообразней оценить продуктивность теоретических разработок в психологии и профессиональной педагогике при решении прикладных задач.

В этой связи ставлю себе цель – на основе практики обучения и подготовки военных профессионалов (летчиков) убедить читателя в исключительной востребованности научной психологии и педагогики в процессе профессионализации армейского института. Речь идет об использовании принципов личностно ориентированной образовательной среды в интересах профессионального отбора и формирования профессионально важных качеств, об изучении внутреннего мира человека опасной профессии, его психических и душевных состояний. На отдельных примерах формирования психологической надежности будет раскрыт методологический и методический инструментарий.

Социальная цель – снять односторонность взгляда на армейскую образовательную среду, показав высокий уровень социальной ответственности военных педагогов и психологов за подготовку тех, кто по духовному предназначению должен быть защитником благополучия и мира в своем Отечестве.

Образовательная среда в авиационных высших военных

училищах по подготовке летного состава представляет собой единое теоретическое образовательное пространство и непосредственно практику летной подготовки. Специфика опасной профессии такова, что человек не в отставленном будущем, а тут же сам проверяет степень усвоенности теоретических знаний в интересах сохранения собственной жизни. Молодой специалист непосредственно на практике убеждается в ценности фундаментальной подготовки, ибо именно она обеспечивает его будущую безопасную работу, формируя основы интеллектуального слоя духовного бытия и сознания, определяющего условия для развития летных способностей. Не скрою, военно-педагогическая среда в летном ВУЗе испытывает трудности при создании психологической установки на ВУЗ как на «истинную мастерскую людей», как на культурологический столп армии, а не только «кузницу знаний».

Возможно, демократизация общества в России через школьное и вузовское образование молодежи и профессионализацию армии создаст, наконец, психологические предпосылки к функционированию реальной системы преемственности (непрерывности) обучения и воспитания в школе, авиационных спортивных клубах, авиационных спецшколах, училищах, академиях, боевых частях, ветеранских клубах. Единым нервом, пронизывающим все компоненты названной образовательной системы, выступает духовность, интеллект, культура.

В этой связи следует обратить внимание еще на один упускаемый социальный момент. Специфика авиации такова, что в повседневной практике жизни на ведущие руководящие должности (руководители ВУЗов, тылового обеспечения, кадров, воспитания, управления воздушным движением, штабами, испытанием вооружения и техники, разведки, организационно-мобилизационной подготовки) назначают, как правило, закончивших летную работу летчиков. Отсюда исключительная важность фундаментальности военно-образовательной системы, конструирующей личность летчика с потенциальными возможностями управлять не только самолетом, но и людьми и событиями.

И, наконец, непосредственно летная подготовка кроме своей профессиональной цели исполняет особую сверхзадачу: формирует доминирующее над всем новое жизненное пространство, которое измеряется не только земными мерками.

Просил бы снисхождения у читателя из научной среды за недостаточное внимание к разбору литературных источников по близким им проблемам. Надеюсь, само содержание будет

говорить о том, что работы психологов, профпедагогов в военных НИИ и ВУЗах используются вполне продуктивно и творчески.

Каков бы ни был характер прикладных психологических исследований, связанных с трудовой деятельностью, им всегда предшествует научный анализ тех ведущих психологических детерминант, которые определяют жизнедеятельность и взаимодействие субъекта труда со средствами и условиями труда, содержание и характер психологических сложностей в достижении конечного результата поставленной задачи [188]. Успех прикладных исследований в области психологии профессионального обучения во многом зависит от использования результатов методологических и фундаментальных исследований личности, сознания, деятельности, общения, воспитания, профессиографии, психологической диагностики [103, 112, 113, 116, 117, 368].

Исследуя процесс психологического обеспечения надежности человека в профессиональной деятельности, я исповедую гуманистическую идеологию учета человеческого фактора, суть которой в том, что трудовой процесс выступает не как самоцель, а как условие развития, формирования и воспитания человека в профессии. Поскольку психологическое обеспечение в данном случае рассматривается применительно к летной профессии, будет уместно дать одно пояснение. Летным трудом занимается психология опасных профессий, одной из центральных задач которой является формирование человеческой и профессиональной надежности. Социальная активность человека летающего предполагает формирование нравственных оснований поступков: взять ответственность на себя, проявить личное мужество во благо другим и не только на их глазах. Человек полезен, интересен, необходим, дорог не только как носитель результата труда, но и как источник духовного обогащения других людей и общества в целом. Отсюда проистекают духовные ориентиры и методология подготовки профессионалов опасной профессии. В этом ракурсе психологическое обеспечение выступает как средство создания у педагогов и методистов всех уровней общественной установки на формирование таких условий трудового обучения, когда системообразующим фактором выступает личность обучаемого [16, 17, 23, 226]. В соответствии с этим меняется целеполагание профессионального обучения: наполнение мотивационно-потребностной сферы учащегося нравственным содержанием конечного результата обучения. Профессиональные знания, умения, навыки выступают не в качестве центрального интереса личности, а как средство развития своих интеллектуальных и общечеловеческих

возможностей и сущностных сил. Сущностная сила личности опасной профессии зиждется на нравственном фундаменте – преодолей себя, сделай добро, **защити**. Поэтому сам процесс обучения пронизан воспитательным императивом: незнание, слабость духа и тела в такой профессии обернутся **горем для других**. Совесть, а не политизированный общественный долг, является генератором активности, которая способствует гражданственным формам поведения в широком смысле этого слова.

Социальными задачами психологического обеспечения специалистов опасной профессии является:

1) создание вокруг их деятельности такого социума, который бы обеспечивал реализацию ими же добровольно избранного **права на риск**, права на самостоятельный высший нравственный **выбор** и решение в случае реальной угрозы для жизни;

2) обеспечение при обучении психологически адекватных условий, реально активизирующих и формирующих системную организацию тех психических процессов, состояний и функций, тех свойств личности и организма, которые в своей генетической истории не были достаточно адаптированы к таким факторам, как смена знака гравитационных сил, сжатие времени и пространства, искажение восприятия вещного окружения, интенсификация физиологических и обменных процессов в десятки раз по отношению к естественному биологическому ритму, диссоциации между защитными и приспособительными реакциями и пр.

3) формирование психологической ориентации общественного сознания педагогов на обязательную оправданность нестандартности поведения лиц опасной профессии, которые будут отклоняться от предписанных правил.

Дело в том, что в опасной профессии человек испытывает постоянную потребность расширять рамки риска, т. е. повышать вероятность угрозы жизни, что на самом деле является сознательной защитной реакцией на подавление подсознательных эмоций страха и тяжелых предчувствий. Риск в данном случае выступает как поведенческая категория и отражает уровень достижения профессионализма. Профессиональная надежность выступает как функция человеческой надежности, включающей в себя высокий уровень критической осознанности своих возможностей, культуру образа жизни и подготовку себя к экстремальным условиям, самосовершенствование, саморегуляцию и саморазвитие как метод постижения свободы в границах моральных и нравственных ориентиров [174, 187, 258, 269, 270, 279].

Восхождение к профессиональному мастерству возможно только через открытое для других преодоление своих слабостей, усвоение достоинств других, сохранение пролонгированной мотивации и положительной оценки труда окружающими.

Снижение надежности человеческого фактора проявляется прежде всего в действиях и поступках в напряженных ситуациях. Общим психологическим основанием ненадежности является снижение **активности** личности. Анализ поведения экипажей и должностных лиц, осуществляющих управление полетом, показал, что ключевой трудностью является принятие решения. Ошибки в решении происходят не столько из-за профессиональной неподготовленности, сколько из-за нравственной неразвитости: конформизм, слабое чувство достоинства, «паралич» воли, синдром чужой спины. Психологическое обеспечение педагогического процесса обучения и воспитания профессионалов операторских профессий летного профиля невозможно без учета сущности взаимодействия биологического и социального в регуляции целесообразного поведения.

Известно, что психологическим содержанием взаимодействия человека и машины является информационное общение. Человек в системе управления **динамическим объектом** не столько принимает информацию, сколько ее преобразует в идеальный продукт – образ полета, который и представляет системное психическое образование, регулирующее как сенсорные и моторные, так и мыслительные акты в процессе адекватного психического отражения окружающей действительности на фоне искажения обстановочной и санкционирующей афферентации. Именно искажение информации от биологических датчиков всех анализаторных систем, несоответствие их показаний инструментальным данным, делает образ полета центральным механизмом приведения ложного мира к истинному [66, 115–117, 186, 267, 276, 310].

Регуляция поведения летных экипажей с позиции профессиональной нормативности определяется инструктивным регламентом, который, как правило, отражает технологическое развитие событий особенно в аварийной ситуации, а летчик может совершать действия по другому алгоритму, соответствующему психическому образу происходящего. Гипотеза о случившемся нередко формируется не самим знанием или объективным сигналом о начале аварийной ситуации, а неосознанным предсигналом, выступающим в качестве первичного импульса, организующего внимание и мышление. Отсюда сложность в создании дидактического учебного

материала, который бы опирался больше **на субъективные формы отражения**, чем на объективный порядок следования физических сигналов, так как в аварийной ситуации концептуальная модель часто является источником решения, а информационная лишь инструментом.

Отсутствие у методистов обучения и особенно у расследователей авиапроисшествий достаточных знаний о тех закономерностях, которые регулируют психические состояния, поведенческие акты, предвидение, решение, инсайт, приводит к социальной и правовой незащищенности лиц опасной профессии в случае их неадекватного или ошибочного поведения в аварийных ситуациях. Именно в процедурах расследования летных инцидентов в концентрированном виде проявляется психологическая невежественность и административная агрессивность по отношению к человеческому фактору. Человек рассматривается вне его биологической природы и социально-психологической организации, а иногда даже вне анализа предвходящих обстоятельств, превышающих его психофизиологические возможности. Как ни обидно, но это результат слабой гуманитарной подготовки в ВУЗах, особенно в профессиональных школах.

В обыденном мышлении даже сегодня профессиональное обучение представляется в основном как форма и средство приобретения необходимых навыков и умений для освоения конкретной деятельности. А ведь социальная суть профессии – это **будущая жизнь**. Стало быть методологически крайне важно создать живую преемственность между педагогикой образования и педагогикой действия.

Как было отмечено в первой главе, на сегодня для специальных учебных заведений в интересах обороны страны, в интересах школ по подготовке специалистов, связанных с работой в экстремальных условиях, этой преемственности почти нет. И это в условиях, когда бывший школьник в новых жизненных ситуациях по-человечески страдает не оттого, что у него еще нет специальных навыков, а оттого, что произошло рассогласование «модели жизни» с реальностью. Издержки в преемственности между двумя видами педагогики в конечном счете приносят большой как моральный, так и экономический ущерб. Позвольте привести пример из наиболее близкой мне области – подготовки летчиков. За время обучения в училище, несмотря на предварительный психологический и медицинский отбор, отчисляются по **нежеланию** продолжать учебу до 15 % курсантов. Обучение одного курсанта за четыре года на современном военном самолете обходится государству в 600–800 миллионов

рублей. Вот чем оборачивается социальный инфантилизм юноши. Поэтому развитие и упрочение преемственности школьной педагогической работы с профессионально-техническим образованием (т. е. тем, что сегодня обозначают как непрерывность образования) будет способствовать созданию продуктивных педагогических условий для формирования образа профессионала. Имеется в виду, что образ своего будущего «Я» формируется не только в виде прагматического средства добывания благ для общества и себя, но и в виде духовной культуры. Профессионализм для педагога – это формирование человека труда, обладающего совокупными специальными, личностными, деловыми и нравственными качествами.

Наш опыт психологического обеспечения педагогического процесса подготовки профессионалов показывает, что в трудовой жизни первое физическое, моральное, этическое, духовное **страдание** начинается от неспособности понять и решить нештатную, нестандартную ситуацию как в житейских, так и в профессиональных условиях. Острота этого вопроса определяется отсутствием у молодого поколения **потребности** к формированию в себе профессиональной готовности к деятельности в экстремальных условиях.

Подготовка юношества к встрече с трудовой деятельностью немыслима без учета неких общих черт нашей действительности. В качестве примера назовем некоторые факторы, которые предъявляют повышенные требования к психике, к личности, к организму.

Прежде всего – это быстрое изменение окружающей предметной среды, в которой протекает жизнь и с которой взаимодействует человек. Достаточно сказать, что за время смены последнего поколения людей скорость на транспорте увеличилась в 2–5 раз, скорость технологических процессов на автоматизированных производствах – в 8–14 раз, необходимость быстро принимать решение в задачах оборонного значения – в 30–40 раз. Психологическая сущность взаимодействия человека с машинными, энергетическими комплексами состоит в том, что они могут ввести его в область запредельных человеческих возможностей, **не снимая ответственности за его действия**. К примеру, автоматическая посадка воздушного судна с пассажирами в крайне сложных погодных условиях в случае неожиданного сбоя автоматики. Сегодня ошибка человека, управляющего сложным комплексом, приводит к гибели сотен людей или к миллиардным убыткам. Отсюда возникает общественная потребность в формировании социальных качеств личности, ее готовности **принять решение** в нестандартной,

нетипичной ситуации [34, 35, 36, 68, 72, 73, 81, 114, 190, 200, 261, 265, 278].

Быстрое изменение производственной, военной и политической обстановки как свойство современной жизни объективно и настоятельно требует от профессиональной педагогики новых принципов в системе подготовки человека для выработки **дополнительных** способностей к мгновенной актуализации знаний для принятия решения.

Вторым интегральным фактором трудовой деятельности во многих опасных профессиях является исключительная жесткость физиолого-гигиеничесикх условий среды обитания. Это и перепады барометрического давления, и изменение гравитационных сил, и воздействие профессиональных вредностей, угрожающих здоровью и самой жизни. В результате мы имеем снижение профессионального долголетия на 5–7 лет у летчиков, моряков, шахтеров, водолазов, водителей и пр., как из-за утраты профессионального здоровья, так и из-за потери мотивации к труду.

Анализ технического прогресса с позиции человеческого фактора и его педагогического обеспечения показал, что ожидаемой гуманизации труда не наступило. Техника во многих сферах производства подчиняет себе человека. Профессиональная педагогика не достигла синтеза с инженерной психологией и эргономикой в интересах построения специализированных технических средств обучения для формирования умственных действий, наглядно-образного, практического мышления, логической комбинаторики, рефлексивных решений, визуального мышления, т. е. всего того, что необходимо для надежности операторской деятельности [184, 188].

В операторских профессиях, в которых работает 50–70 млн. человек, на сегодня из-за ошибок специалистов происходит до 70 % всех аварий и катастроф. Более того, за счет недостаточно развитого обучения профессионалов вновь создаваемая техника в течение 2–3 лет используется лишь на 60–70 %. Проведенные нами психологические обследования более трехсот профессионалов, страдающих невротическими расстройствами, показали, что одной из ведущих причин является несоответствие профессиональной подготовки уровню сложности выполняемых задач. Вот с какой неожиданной стороны проявляет себя профессиональная подготовка.

В подавляющем большинстве случаев ненадежные действия людей проистекают из-за отсутствия психологической готовности к нестандартным ситуациям. Тем более, что сегодня нестандартность, как условие жизнедеятельности, приобретает

прагматический характер [35, 43, 69, 73, 82, 85, 99, 109, 205, 206].

Рассматривая проблему профессиональной надежности, следует обратить внимание на прочный штамп мышления: чем лучше подготовлен профессионал **к основной деятельности**, тем лучше он справится с аварийной обстановкой. Это истина очень относительная. Результаты наших исследований говорят о том, что высококвалифицированнные операторы, не имеющие специальной подготовки к экстремальным ситуациям, не обеспечивают необходимой надежности. Наиболее сложен для оператора процесс принятия решения. Эксперименты показали, что в аварийной ситуации более 3/4 времени затрачивается на принятие решения. Увеличение времени принятия решения обусловлено **неумением применить знания** в опасной обстановке, психологически взять ответственность на себя, в 50–60 % случаев профессионала охватывает страх **за последствия своих действий**, за возможность ошибки. Многие затянутые действия определяются слабым волевым импульсом, привычкой к опекунству, слабохарактерностью. Это, так сказать, социальная сторона проблемы, но есть и чисто научная. Наш опыт экспериментальных исследований поведения человека в условиях реальной угрозы жизни показал, что не эмоциональная напряженность, а психические состояния обеспечивают деятельность в экстремальных условиях, которая организуется по другим законам. К примеру, в обычной деятельности доминирующий мотив повышает работоспособность, в аварийной ситуации он может сузить восприятие и исказить оценку истинной угрозы. Если в обычной профессиональной деятельности стойкий стереотип как основа автоматизированных навыков способствует сноровке и легкости осуществления операций, то в аварийной ситуации он тормозит переключение внимания с режима репродуктивного функционирования к продуктивному, то есть **препятствует созданию новой информации, нового решения**. Это принципиальное положение. Дело в том, что профессиональная педагогика операторов много внимания уделяет знаниям технологии процесса управления объектом с помощью контрольного оборудования. В аварийной ситуации регулирующим моментом выступает не информационная, а концептуальная модель, и в этом родовое отличие нормально текущего трудового процесса от аварийного.

Более того, многие экстремальные ситуации требуют от человека включения таких свойств психики, которыми природа его не одарила. Вот почему так важно для профессиональной педагогики психологическое обеспечение.

В результате усилий отечественных ученых-психологов были определены ведущие свойства психики, развитие которых обеспечивает успешность действий. К ним относятся оперативное мышление и предвосхищающие реакции, способность к сопряженным действиям, к одновременному выполнению равномотивированных задач. Особую роль играют способности человека по отдельным признакам **предугадать ход развития** еще неразвернувшихся событий [74, 190]. Проведенные эксперименты при моделировании реальных аварийных ситуаций показали, что после обучения и тренировки подобных качеств удалось снизить эмоциональную напряженность в этих условиях наполовину, уменьшить количество ошибочных решений на 80 %, сократить время принятия решения в 3–5 раз [35, 278].

Не в фокусе внимания остается и проблема формирования личности специалистов опасных профессий. Знания, умения, навыки – это не все, ибо при ликвидации той или иной аварийной ситуации требуются кроме надежного **поведения** еще **поступки** высокого нравственного содержания. Отсюда следует, что психологическое обеспечение процесса обучения умениям преодолеть экстремальную ситуацию должен начинаться с формирования готовности к действиям в аварийной ситуации как нравственной категории. В данном случае речь идет о формировании личности, способной воспринять не штамп, муштру, а самостоятельность суждений. Удивительно, но факт, что вся регламентирующая литература, определяющая порядок действий и операций в аварийной обстановке, насквозь технократична и нацелена на соблюдение правил безопасности для техники (по крайней мере, в авиации). В реальной аварийной ситуации, как было сказано, сигналы следуют в своем объективном порядке, но психически они отражаются в порядке их субъективной значимости. Опасность всегда субъективна. Вот почему так много формальных нарушений в действиях, ибо сплошь и рядом пунктуальность исполнения инструкций не приводит к благополучному концу. Сегодня от человека опасной профессии требуется специальная готовность к творчеству [264, 265, 275].

Для педагога сам процесс формирования профессиональной надежности крайне важен, так как он позволяет углубить в человеке самое ценное – творческое начало. Только хорошо развитые творческие способности дают возможность создать эмоциональный буфер против главного стрессора – неопределенности информации и отсутствия уверенности в успешности принятых действий [269, 270, 272, 273]. Формирование **действий** к решению нестандартных ситуаций в

конечном счете выходит на формирование профессиональной надежности, но для педагога развитие задатков и формирование этих способностей есть не что иное, как углубление в ученике познавательной активности. Будут сформированы эти базовые свойства психики, легче будет педагогам в системе профессионально-технического обучения использовать творческую способность для воспитания конкретного профессионально важного качества. Формирование профессиональной надежности может служить педагогическим средством воспитания по принципу восходящей спирали: вначале человека превратить в профессионала, готового к труду, а затем из профессионала сделать человека, достойного его профессионального сообщества. Вот почему подготовку к нестандартным ситуациям следует рассматривать, как педагогический способ соединения трудового и нравственного воспитания. Все вышесказанное относится, конечно, прежде всего к профессиональной педагогике опасных профессий.

Но не менее важна и напрямую с этим связана проблема психологического обеспечения нравственных основ поведения людей в экстремальных условиях.

В современной жизни, общественном сознании и практике, в межличностных отношениях происходят открытые глубинные изменения, требующие теоретико-практического психологического обеспечения. Психологическая сторона здесь особенно значительна, поскольку глубинные изменения касаются психологических деформаций, прежде всего таких, как духовная глухота, цинизм, социальная пассивность, дегуманизация максималистских устремлений, антиобщественные поступки, этнические предубеждения (национализм, шовинизм), девальвация нравственных идеалов и прочие негативные общественные явления. Психологический парадокс состоит в том, что снижение общественной морали и падение нравов происходит на фоне декларирования социальной и демократической обеспеченности гражданских прав, на фоне высокого уровня условий для интеллектуальной деятельности и технического прогресса. Что касается технического прогресса, то он, помимо всего позитивного, породил три негативных момента: повысил цену допускаемой ошибки, создал «диктатуру» производителя и, наконец, создал основу развития технократического мышления как системы регуляции общечеловеческих ценностей (продукт труда подчас ценится выше, чем сам человек). Недостаточная психологическая ориентация технического прогресса на развитие собственной сути личности человека и его гуманистического предназначения

привела к созданию разрушительных средств, угрожающих экологическому благополучию планеты и самой жизни на земле. В общественной практике возникла новая психологическая ситуация, когда собственно творческое действие человека разумного обернулось не только добром, но и злом. Из всего сказанного вытекает, что перед научной психологией возникает задача исторического масштаба: разработка всеобщего закона управления психологической гармонией материального и духовного в конечных практических целях функционирования демократического общества.

Конкретные задачи психологического обеспечения нравственных основ поведения людей в экстремальных жизненных ситуациях диктуются, во-первых, наличием таких природно-социальных явлений, как стихийные бедствия, эпидемии, экологические катаклизмы, во-вторых, психологической сутью опасных профессий, сопряженных с авариями на транспорте, атомных станциях, шахтах, энергоблоках, химическом производстве и т. д. В этой связи возникает необходимость разработки совершенно нового направления, а именно психологии опасных профессий, которая определяется не только необходимостью обеспечения управления большими человеческими массами, но и осознанием глубоко эшелонированных нравственных оснований коллективных поступков граждан. Ибо экстремальные ситуации, получившие широкий общественный резонанс, обладают скрытым отдаленным психологическим воздействием на сознание масс, вызывающим деформацию нравственных ценностей, состояние тревоги, панических настроений, психической угнетенности, чувства социальной незащищенности и порой слабоуправляемой агрессии. Нынешний терроризм, бандитизм, «военные разборки» – огорчительное тому подтверждение. Отсюда и задача формирования психологической готовности в процессе непрерывного обучения не только профессиональных знаний, навыков, умений, но и профессиональной надежности в нештатных экстремальных ситуациях.

Задача формирования пролонгированной надежности человека опасной профессии предполагает создание базисных оснований человеческих поступков в экстремальной ситуации: принять самоличное решение, проявить высочайшую организованность, личное мужество, вплоть до самопожертвования, ради блага других. Другими словами, профессионализм и компетентность людей опасной профессии зиждется на нравственном фундаменте, а не на эгоизме.

Психологическая суть воспитательного процесса моральной

готовности личности вступить в противоборство с экстремальной ситуацией состоит не столько в сострадании, сколько в активности, причем побуждающим мотивом будет не ситуация «на миру и смерть красна», а сама совесть. Такого рода психологическая подготовка будет способствовать формированию гражданских форм поведения.

Формами подготовки профессиональной надежности людей опасной профессии в военном ведомстве стали компьютерные технические средства обучения, позволяющие моделировать проблемные ситуации в интересах формирования ответственных решений, создание игровых ситуаций в массовидных явлениях, полигонное моделирование психологического содержания экстремальных ситуаций, полунатурное моделирование реальных производственных нештатных ситуаций на специальных тренажерах, деловые игры по разбору поведения людей в реально случившихся экстремальных ситуациях. Указанные формы стали эффективны благодаря наполнению их психологическим содержанием. Ключевым моментом здесь является формирование нестандартных действий, нетривиальных решений, эвристических программ, вероятностного прогноза, т. е. тех антистереотипных актов, которые и обеспечивают выживание по-человечески. Дополняет эту работу профориентационная пропаганда, профессиональный и психологический отбор кадров для опасных профессий, создание тематических курсов, пособий, кинофильмов.

Конечная государственная цель психологического обеспечения надежности деятельности людей в экстремальных ситуациях состоит в сохранении высокой гражданственности, социальной устойчивости, нравственной силы и государственного правопорядка в образе действия широких народных масс в тяжелых жизненных и природных ситуациях [82, 93, 99, 113, 188, 235, 236, 258, 264, 265, 278, 280, 281].

3.2. Духовно-интеллектуальные основы профессионализма военного летчика

Анализируя результаты научных исследований в области обучения и подготовки летных экипажей, причин аварийности, нарушений летных законов, изучая причины утраты летной мотивации, приходится констатировать, что психологической причиной указанных негативных явлений нередко является слабый профессионализм. Имеются в виду не собственно факты ошибок в управлении, а более высокие уровни: духовная обедненность личности обучаемого, шаблонность педагогических форм подготовки, неразвитость моральных и нравственных основ поведения при планировании уровня риска для подчиненных. Понятие «профессионализм» толкуется мною довольно широко. Поэтому необходимо обосновать полезность такого толкования.

Профессионализм в авиации – это гарантия безопасности полета, он, как и все в авиации, имеет свои специфические особенности. Профессионализм – это базовое фундаментальное свойство авиатора как личности. В авиации профессионализм – основа не только летного долголетия, но и жизненного.

В каждой профессии три категории ее освоения – работники, специалисты и профессионалы.

Профессионализм – это высшая категория качества, которая не может быть раскрыта только служебными признаками профессии. Почему? Если понимать под профессионалом специалиста, достигшего вершин мастерства, то тем самым его качество будет определяться первично **исполнительностью** в соответствии с нормированной заданностью и лишь вторично – активностью субъекта труда. Специалист-профессионал – это человек, достигший высокого уровня мастерства, позволяющего ему исполнить задание с **требуемым** качеством, надежно и эффективно достигать стабильного результата. В основу подготовки такого специалиста закладываются знания, умения, навыки в соответствии с профессиографией его действий. Механизмом достижения высоких результатов являются тренажи по заданной программе. Таким образом, если введенное понятие «профессионализм» свести к понятию «специалист», то ведущим (системообразующим) качеством выступает заданность, т. е. нормированность действий. Педагогическим обеспечением механизма тренажа тогда будет исполнительность, а методическим содержанием обучения – стереотипность, шаблон, натаскивание. Практика многих профессий показала, что

следование подобной установке дает возможность подготовить специалиста достаточно высокого класса.

Однако, для формирования профессионализма, обеспечивающего гарантированную успешность и безопасность жизни и труда в опасных профессиях, такой подход лишь условен. Дело в том, что психологической добавкой к профессионально важным качествам специалиста опасной профессии является осознание, что профессиональные знания, умения, навыки не есть центральное звено личности, а лишь средство развития своих общечеловеческих возможностей и сущностных сил. Вот почему для опасных профессий профессионализм – категория человеческого бытия, представляющая систему личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств человека. Стержнем нравственного императива здесь является мораль подвижничества, для которой самосохранение не стоит на первом плане.

Опасная профессия требует от человека, во-первых, постоянной социально-психологической готовности к работе в экстремальных условиях, во-вторых, наличия выраженных врожденных психофизиологических задатков, в-третьих, исключительно пластичной нервной системы, позволяющей перманентно формировать гибкие нейро-психические связи, новые функциональные свойства, обеспечивающие такие процессы, как создание образа, интуиция, предвосхищение. В опасной профессии есть и постоянно действующий фактор – процесс актуализации тех глубинных резервов души и тела, которые размеренная земная жизнь практически не востребует. Другими словами, речь идет лишь о приобретении некой избыточности степеней свободы как в пространстве, так и во времени.

Принципиальной особенностью опасной профессии является то, что человек перед опасностью не может закрыть лицо «биологической чадрой». Он должен не только уметь избегать опасность, но и преодолевать ее, если она неотвратима, не приспосабливаться, а преобразовывать ситуацию (задачу) в состояние управляемости, т. е. переводить свою жизнедеятельность в другое пространство. Люди опасных профессий, к примеру, летчики, подводники, минеры, водолазы, проходчики, космонавты, парашютисты, пожарники и другие, обеспечивают безопасность прежде всего другим, что и образует нравственную основу опасной профессии.

В опасной профессии некомпетентность, эгоизм, равнодушие всегда приносят несчастье **другим**. Побуждающим мотивом профессионала в экстремальной ситуации является не столько

сострадание, сколько долг. В том и состоит смысл его духовной жизни, его крест – вершить добро, трансформируя совесть в решимость, а мужество – в профессиональность поступков.

Профессионализм подтверждается потребностью человека в добровольном, свободном выборе своей судьбы – преодолеть себя, пойти на риск в интересах других. Развиваемые совесть, дисциплинированность и самодисциплина, жизнелюбие и воля – вот первые нравственные ступени восхождения личности летчика (особенно военного) к вершинам нравственной ценности – защитить чужую жизнь. Таким образом, личность профессионала созревает **внутри себя,** и лишь затем ее разумное и чувственное содержание обретает социально значимую и профессиональную мотивацию. Из этого следует, что основная составляющая профессионализма – в генах человека. Для летчика-профессионала в моем понимании «духовное пространство» – не метафора, а социальная реальность его взаимоотношений со своей совестью. Это и есть то системное свойство, которое отличает профессионала от **специалиста**.

Психологическое содержание внутреннего мира летчика состоит в том, что оно формируется любовью к полету, потребностью в духовной свободе. Такая духовная свобода противостоит духовной глухоте. Понятие «профессионализм» многомерно, многослойно. Это мера зрелости, сознания, целостности натуры, весть добра. И начинается с формирования личности летчика, суть которой в центральном интересе, жизненной установке – летать. Профессия – судьба. Профессионализм как состояние души формирует стремление к расширению своих возможностей. А что это означает в опасной профессии? Это достижение мастерства за счет расширения границ риска, т. е. повышения вероятности встретиться с ситуацией, требующей выхода за рамки его психофизиологических возможностей. В данном случае сама опасность формирует характер человека в условиях повышенного риска, являясь чертой его зрелости и надежности. Риск – это не легкомыслие, а воля, выдвигающая перед разумом задачу выхода из опасной нестандартной ситуации. Побуждение к самосовершенствованию с риском для своей жизни в данном случае нравственно, т. к. мастер-профессионал свою конечную цель видит в гарантировании безопасности жизни других людей.

Питает профессионализм, даже в самом начале становления специалиста, познавательный интерес к неизвестному. Познавательный интерес к нестандартному, необычному легко подавляет чувство страха, развивает способность опережать ход событий, формирует жизненную установку не только на

исполнение, но и на творческое решение. В этом состоит суть психологической защиты от постоянного стрессогенного воздействия летного труда, в этом истоки профессиональной и человеческой надежности летчика.

Специалист-летчик почти безошибочен в своих действиях, детерминированнность которых определяется как целями, так и обстоятельствами полета. Профессионал-летчик **независим** в воздухе (имеется в виду способность преодолеть сложные условия полета). Независимость обеспечивается работой над собой, самовоспитанием, переходом от сознания к самосознанию, от навыков – к формированию психических качеств, т. е. тех способностей, которые переводят знания в действия, а поведение – в поступки.

Безусловное слагаемое профессионализма – это структурная реорганизация личности в труде. В частности, для летного ремесла трудно представить профессионала без умения ставить самому себе ограничения, знать свое тело, душу, свои возможности и слабости, предельно точно чувствовать снижение готовности идти на риск, определять уровни своего психического состояния. Таким образом, летчик, каковы бы ни были его летные способности, без соответствующей духовной культуры профессионалом в широком смысле стать не может.

Духовная культура в человеке – это очень сложное и трудно определяемое явление. Она включает в себя понимание таких высоких материй, как добро и зло, грех и очищение, планетарное мышление и вселенское сознание, космогонический дух и связь с Высшим Разумом. Профессионал-летчик, постоянно работая в зоне опасности, более остро чувствует свое предназначение в мире бытия, он более ответственен не только перед законом, но и душой перед своими пассажирами, т. к. его ошибка – это его грех, страдания его совести, ибо ценой ее могут быть чужие жизни.

Одной из этических составляющих летного профессионализма является право на осознанный риск. В летной профессии риск – это не только сами действия, но и условие для повышения своего мастерства. Риск – это еще и инструмент преодоления природной человеческой слабости перед опасностью. Риск в данном случае – это сознательное по своей психологической сути защитное действие в подавлении подсознательного страха и неприятных ощущений. Риск в опасной профессии выступает как тест на личностную зрелость профессионала. В риске профессионала гораздо больше ума и решимости, чем жертвенности, в риске есть надиндивидуальное: быть на время «неземным» существом. И в этом космогоническая суть летного профессионализма.

Состояние духа – подъемная сила надежности профессионала – достигается в первую очередь за счет самосовершенствования, саморегуляции и саморазвития. Будучи на земле, трудно оценить состояние человека в воздухе, отсюда и затруднена индивидуальная помощь ему. Поэтому так велика роль внутренней культуры самого профессионала, когда его нравственные нормы поведения строятся на осознании своих возможностей. Именно это дает ему внутреннее право на личную инициативу при планировании степени сложности и динамики осваиваемых полетных упражнений.

Собственно, духовная самостоятельность, формирует еще одно качество летного профессионализма – психофизиологическую готовность к жизнедеятельности в необычной среде. Для обеспечения профессионализма необходимы особые функциональные органы, механизмы, обеспечивающие гибкую приспособляемость организма к смене знака гравитации, к новой оценке пространства и времени, к мгновенному восстановлению искаженного восприятия своего пространственного положения, способность психики работать в условиях помех, близких к полезному сигналу, в условиях решения равномотивированных задач. Другими словами, человека необходимо не только учить профессии, но и постоянно **переучивать**. Нервную систему, анализаторы, обменные процессы выводить на новый специфический режим функционирования, выходящий за земные стандарты. Это означает, что для достижения высокого уровня профессионализма необходимо иметь профессиональное здоровье, т. е. способность сохранять работоспособность в условиях воздействия как обычных (хотя и в крайних своих значениях) раздражителей, так и тех, которые в практике земной жизни не встречаются. При этом заметим, что 12–18 % летного состава при полетах в облаках испытывают невыносимо навязчивую иллюзию «перевернутого полета», более 40 % знакомы с феноменом восприятия звезд как аэронавигационных огней летящего самолета, не менее 25 % испытывают иллюзию остановки течения времени, «застывания» пространства, «разбухания» горизонта и т. д. Или, скажем, умение не потерять сознание во время выполнения фигур высшего пилотажа, когда при увеличении силы тяжести кровь перемещается в нижнюю часть тела, и у человека поднимается систолическое давление до 250 мм рт. ст. В полете на маневренном самолете человек физически видит землю сверху, а небо внизу и при этом, будучи в твердом уме, чувствует, что его таз находится на обычном месте. И все это валится на его бедное сознание, которое должно этот квазимир перевести как

переводчик в мир истинный. Трудно представить, как можно 90-тонный летательный аппарат на скорости 350 км/ час опустить на бетонку так, чтобы пассажир не проснулся.

И еще об одной особенности профессионализма летной профессии – сохранение летного долголетия. Специфическая особенность летной профессии – постоянное переучивание на новую авиатехнику в условиях, когда требуется сформировать не менее 30–40 % новых навыков для работы с пультами и новыми системами.

Новая техника предъявляет новые требования к человеку, главное из которых – реализовать новые идеи, заложенные конструкторами в летательный аппарат. Вот здесь-то и проявляется высшее качество профессионализма – творческая потенция, динамичные характеристики психики, духовная сила, управляемая природная одаренность.

Профессионализм весьма наглядно проявляется и в общении летчиков между собой. Об этом красноречиво говорит язык профессионалов, точнее, их жаргон. Жаргон – это не только спрессованный опыт, сублимат знаний и понятий, это еще и средство духовного понимания. Правда, жаргон профессионалов есть знак кастовости, но он вместе с тем представляет собой и образ, символ духовного состояния, выражения высших чувств, непонятных непосвященным. В жаргоне всегда есть подтекст второго «Я». Жаргонная речь – это не столько выраженная мысль, сколько выражение состояния сознания и его связи со своим двойником-подсознанием. Характерно, что для представителей опасных профессий жаргон часто имеет форму юмора и веселого жеста, но иногда совсем необычную, а именно – выразительного молчания. Молчание профессионала, особенно в крайних ситуациях, – это психический акт не столько погружения в себя, сколько переход с речевого на неречевой уровень общения. В летном труде профессионал достигает способности понимания физических ирреальностей (в виде потери Земли, неземного одиночества, ощущения Вселенского дыхания космогонического пространства). Подобные психологические особенности пребывания сознания человека «ТАМ» и «ТУТ» придают летному профессионализму, ныне еще недостаточно понимаемому, особый личностный смысл, а профессия оценивается в виде дара Божьего. Таким образом, ядром профессионализма является личность, а ее ведущим профессионально важным качеством – интеллект. Но генерирующей опорой летного профессионализма является все же духовность человека как живая связь времени и пространства: где мы были, где мы сейчас и где мы будем.

Рассмотрим не предметное содержание профессионализма, а

нравственное. Профессия летчика – опасная и рискованная и лишь затем романтическая. Она требует от человека дополнительно к тому, что ему дала природа, постоянного совершенствования своей психики, своего организма, своего духа и воли. Воспитание летного профессионализма начинается с формирования личности учащегося. Однако в авиационных училищах психология воспитания личности будущего летчика остается на периферии внимания педагогов. А ведь с позиции психологии профессионализма усвоению прикладных предметов должно предшествовать или идти параллельно формирование центрального интереса, жизненной установки на летную профессию. Еще на стадии первоначальной подготовки летчика педагогическое обеспечение процесса приобретения профессионализма заключается в духовной закладке нравственного императива в виде жизненной альтернативы: непрофессионализм летчика – это в конечном итоге аморально, безнравственно. Но ввиду того, что у преподавателей летных училищ психология предметника превалирует над психологией воспитателя, не удается сформировать у курсантов должную интеллектуальность и творческую активность. Нередко это заменяется жестким моральным давлением примеров из области авиационной аварийности.

В каждом полете может появиться ситуация, о которой еще нет полных знаний, а тем более нет опыта для ее преодоления. И тогда включается интеллект, предвидение, т. е. творческое решение. Так зарождается мотив и познавательный интерес к неизвестному. Именно осознание курсантом, что познавательный интерес способствует уверенности в благополучном исходе полета, легко подавляет чувство страха, развивает способность опережать ход событий, формирует профессиональную установку не только на исполнение, но и на творческое решение возникающих в полете проблем. В этом и состоит одна из форм воспитания психологической защиты стрессогенного воздействия опасности летного труда. В этом начало профессиональной и человеческой надежности летчика. Здесь, конечно, колоссальна роль летчика-инструктора, который почти всегда практический психолог.

В начале воспитания профессионализма, когда еще только формируется сознание необходимости неукоснительного исполнения летных законов, педагогическое мастерство состоит в том, чтобы сознание воспитателя все глубже входило в самосознание воспитуемого. Воспитать привычку самому себе ставить ограничения, выработать мотив к саморазвитию необходимых летных качеств, постоянному

самосовершенствованию и только этим путем подниматься к вершинам летного мастерства – такова превооснова профессионализма. Летчик, каковы бы ни были его летные способности, без соответствующей духовной культуры истинным профессионалом стать не может. В данном случае под культурой понимается потребность в развитии интеллектуальных возможностей, а не только исполнительских функций.

Сегодняшний военный летчик, как известно, испытывает по многим направлениям бытовой дискомфорт, но он преодолевает его. Однако гораздо большие тяготы он испытывает от духовного дискомфорта – недоверия к нему, отказа в росте за «нормативный потолок», «бумажной замордованности», непонимания и равнодушия к романтической, т. е. постоянно преодолевающей опасность неизведанного жизни летчика. Когда творческий поиск наказуем, романтизм профессии вызывает насмешку, а альтруизм – недоверие. Когда за сломанными вместе с позвоночником шасси делается денежный начет, профессионализм личности оборачивается духовной глухотой, озлоблением, антиобщественными поступками, трусостью и даже предательством. Во всех этих негативных явлениях лежат психологические механизмы. В авиацию, как правило, приходят целеустремленные молодые люди, с богатой эмоциональной сферой, выраженным характером. Воспитание способствует формированию личности, если не исключительной, то неординарной. Вот почему малейшее изменение в социальном климате, особенно отношение к его профессиональным качествам, воспринимается крайне болезненно, хотя зачастую скрытно. Отсюда кажущаяся необоснованность поступков. Ломкость и хрупкость внутреннего мира летчика обусловлены не столько сложностью летной работы и даже не полетами в опасных условиях (чаще всего, это только радость), а психологическими ограничениями его нравственных побуждений и инициативных устремлений административным прессом со стороны нелетающих лиц и служб. Да, такова особенность людей опасных профессий. Поэтому педагогическое воспитание, регулирующее оптимальный баланс между личностными устремлениями и общественной необходимостью, должно стоять на более высоком, чем нынешний, уровне.

Для профилактики негативных поступков авиаторов главное средство – поступательно-восходящий рост летного профессионализма для преодоления наиболее сложных и опасных вершин!

Профессионалы-летчики могут быть причислены к «цвету нации» в любой стране. Их жизнь и труд доказывают, что именно

в опасных ситуациях интенсивнее развивается человеческое в человеке, нравственные потребности в делании добра: люди обучаются осознавать себя в других и тем самым создавать **способ** проявления в себе высшей ценности – нравственности.

3.3. Психология профессионализма в новых экономических условиях

За 1995–1996 гг. произошли более 70 летных инцидентов, приведших к гибели сотен пассажиров. Рост летных происшествий как всегда определялся многовариативными причинами и обстоятельствами, связанными с ненадежностью техники, ошибками экипажа и управлением полетами. Однако четко обозначилось появление ранее несвойственных причин: пренебрежение летными законами со стороны руководителей акционированных летных компаний, резкое снижение профессионализма среди «наемных» летных экипажей, примат коммерческой выгоды над законами безопасности полета, снижение медицинского и психологического контроля за нормами труда, отдыха, питания, за тенденциями извращения смысла летного дела для профессионала. Достаточно привести один пример. В одной из авиакомпаний в тексте трудового соглашения сказано, что летчик есть «перевозчик грузов и пассажиров с одной точки в другую», чем и определяется его профессиональный статус.

Было бы крайне предосудительно новые экономические условия в гражданской авиации сводить только к бытовым трудностям и своеобразию «русского капитализма», все неудачи объяснять подменой принципа воспроизведения капитала принципом криминальной наживы. Что же касается таких фактов, как дороговизна горючего и эксплуатация аэродромов, отсутствие запчастей, старение авиационной техники, малый ресурс двигателей, то, по моему мнению, их скорее следует относить к «извращенно-тоталитарной приватизации», «теневому акционированию», чем к фундаментальным чертам реформаторской политики в Российской Федерации.

Психологов, ученых-гуманитариев интересует прежде всего, как авиатор себя чувствует в новом политико-экономическом климате, в каком направлении развивается его мироощущение нового. Ведь в новой политике, в новой организации человек со старыми взглядами не приживается, в лучшем случае он приспосабливается и тем самым теряет свое лицо и достоинство. Если это случится с летчиком, то он сам становится угрозой для безопасности полета, ибо самый опасный враг человека летающего – его же психика. Поэтому проблема понимания своего места и положения в новом «рыночном пространстве» далеко не риторическая, а прямо относящаяся к безопасности полета.

Собственно психологический анализ тех нарушений летных законов и правил, которые способствовали в 1994–96 годах появлению аварийных и катастрофических ситуаций в полете, указывает на их причинную связь **с деформацией сознания организаторов летного дела вне государственного контроля**. Порой создается впечатление, что некоторые организаторы частных авиакомпаний смешали в кучу приватизацию техники, аэродромных сооружений и, в том числе, авиаторов. Ими не осознана психологическая суть акционирования как многомерного явления, меняющего личность авиатора, его потребности, мотивы, его отношение к себе, к труду, к администрации. Подтверждением сказанному служит тот частный факт, что в сознании оставшегося управленческого и административного аппарата, приспособившегося к новым условиям, существует мнение о том, что летчики выступают лишь заложниками «приватизации». Все это так и не так. Вначале зададимся вопросом, что нового в специфику летного дела привнесла новая организация перевозок?

С социально-психологической точки зрения, акционирование, т. е. разгосударствление собственности, есть не что иное, как переложение заботы о благополучии и стабильности в жизни труженика с плеч государственных на собственные. Меняется и сам принцип управления: центробежные механизмы управления утрачивают монополизм, уступая место **механизмам самоуправления**. В переводе на практический язык это означает, что сменился принцип приоритетности в распределении прибылей и благ. Отсюда следовало ожидать резкого повышения общественной значимости **основного источника** благополучия и благоденствия акционеров – летных экипажей и диспетчеров воздушного движения. Стало быть, их способности, профессионализм, культура, деловая хватка должны стать не только социальной, но и экономической ценностью. Ведь в предложенных новых экономических условиях государство их не содержит, а они сами являются маткой в медоносном улье. Отсюда и формируется у летного состава **новая потребность быть опорой самоуправления**, быть носителем результата, а не служить как прежде средством его достижения. Однако не все благополучно в «королевстве свободных акционеров», если дело доходит до забастовок и даже до невероятного: попыток летного состава бороться за свои права с помощью голодовок!?

В этой связи опыт работы Ассоциации летного состава РФ показывает, что ведущей социально-экономической причиной снижения мотивации к рыночным формам организации летного труда, падения летной дисциплины, снижения личной

ответственности и летного профессионализма при принятии решения на вылет в условиях повышенного риска является политика авиационных акционерных сообществ.

Проще говоря, в существующих формах акционирования авиационных подразделений труженик по своему социальному статусу остается государственным служащим с остаточным принципом финансирования. А увеличение окладов явилось платой не за полет, а за социальный обман. Не произошло признания возвышающей роли личности в летных экипажах в нейтрализации опасных факторов полета, а стало быть, их **ведущей** роли в материальном благополучии всего авиационного сообщества. В содержание понятия «нейтрализовать опасные факторы полета» вкладывается **право** летчика активно противостоять **любой** экономической целесообразности, если она угрожает жизни людей. Сегодня у всех на слуху, что обстоятельства «давят, толкают летчика на нарушения». Так было всегда. И дело не столько в самом нарушении, сколько в способности экипажа определить границу расширения риска. Вот с этого жизненно двойственного момента, укладывающегося в понятия «должно» и «можно», рождается, развивается и воспитывается личность профессионала.

Что или кто противостоит опасному фактору в полете? Большинство ответит: «Экипаж, **исполняющий** регламент, инструкции». Но психологическая суть этой истины состоит в том, что вначале экипаж вне всякого «должен» субъективно оценивает несоответствие режима полета границам принятой нормы. Это означает, что сама опасность, ее глубина и величина зависят от чувственного и волевого начала, заложенного в летчике, от его нравственного стержня. Этим самым я утверждаю, что любому, как нормированному, так и ненормированному угрожающему обстоятельству, противостоит не живой автомат, напичканный инструкциями, а внутренний мир летчика и этические нормы авиационного сообщества, т. е. те пропорции добра и зла, которые и составляют нравственный климат.

Выше было достаточно сказано, что не только летные способности, но и профессионализм (любой) начинается с личности. Личность, в свою очередь, начинается тогда, когда она начинает мыслить нравственными категориями добра и зла [366]. Это научно обоснованные посылки, факты, наблюдения жизни следует глубоко вобрать в себя. Именно осознание вышесказанного поможет усвоить другое не менее важное утверждение, что принцип долженствования, обязывающий летчика строго и неукоснительно следовать правилам, надежно срабатывает лишь в случае, когда летческой индивидуальности

придан духовный вектор ответственности. За этими общими посылками стоят основательные экспериментальные данные, касающиеся обучения и развития личности летчика. Еще раз остановимся на этих вопросах, т. к. в условиях коммерциализации они приобретают особый смысл в обеспечении безопасности полета. Почему я так акцентирую внимание на нравственной ориентации в мотивах и поступках летных экипажей? Дело в том, что надежность летчика как человека начинается с духовности, которая преобразует знания в ответственность за жизнь пассажиров. В этом случае в его мироощущении профессиональная опасность всегда будет представлена как вынужденная норма. Но есть особые опасности, угрожающие благополучному полету именно антидуховного порядка. В сегодняшней авиационной практике эти антидуховные опасности имеют материальное воплощение в нравственных трансформациях личности летчика. Этому способствует введение в доминирующую задачу пилота коммерческого интереса, прямой личной материальной заинтересованности, введение в мотив достижения успеха конкурентоспособности как образа жизни. Соответственно за новыми правилами труда последовали изменения ценностных ориентаций, смена мотивов и потребностей. Казалось бы, все происходит естественным образом – человек работает, чтобы жить достойно, с достатком, обеспечивая себе все блага цивилизации. В этой связи еще раз подчеркиваю, что для летчика все это может выступать как следствие труда, но не как цель. В этом особая специфика летного труда.

В человеке, как известно, заложено двойственное начало: животническое и социальное, отсюда разные уровни мотивов. В бессознательной сфере дремлют мотивы жажды власти, господства над другими, наслаждения, сексуальной страсти и пр. Поэтому, если в социальной жизни мотивы выживания, конкуренции, жажды власти одобряемы, человек быстро становится агрессивным, злобным, жестоким и циничным. Осуществляемая коммерциализация в отношениях между людьми вне воспитания социально значимых этических норм закономерно проявится в поступках и действиях экипажа, не соответствующих правилам не только безопасности полета, но и здравому смыслу. За всем этим стоят психологические законы поведения. Возьмем к примеру летные способности. Ведь мы о них судим по действиям и реакциям на окружающий мир. Это означает, что летчик реализует свои способности в зависимости от того мира, который формирует социальный заказ на его способности. Что сеем, то и жнем. К счастью, жизнь не так безысходна. Всегда есть

возможность противодействовать злу.

В условиях коммерциализации **общественных отношений при достижении целевых задач** сохранить личность летчика возможно лишь при сохранении Духовного летного климата. Только тогда станет возможным более или менее гармоничная трансформация цели коммерции в общественно полезную деятельность. Опыт ученых Научно-исследовательского института авиационной и космической медицины при формировании у летчиков профессионально важных качеств показал, что именно воспитательная ориентация на добродетельную деятельность позволяет наиболее глубоко раскрыться творческим способностям в их индивидуальном преломлении. Вместе с тем, трезвая оценка сегодняшней жизни заставляет признать, что рыночная экономика подняла роль фактора самостоятельности человека, его творческой деятельности. Именно конкуренция подталкивает к самоактуализации, самоутверждению личности [239]. Поэтому профессионализация летных экипажей требует существенного расширения интеллектуального горизонта и далеко выходит за рамки нормативного пилотирования.

Что характерно для сегодняшних коммерческих рейсов? Именно ненормированность решений выбора более рискованных альтернатив, неопределенность в достижении конечной цели, недостаточная информация. Вот тут-то и нужен профессионал, у которого раскрываются ненормативные способности, т. к. предоставлена свобода выбора, свобода в формах достижения цели. Казалось бы, мечта сбылась, но почему-то в этих условиях аварийность возросла. Одна из причин – недостаточный профессионализм всех участников полета. Причина в том, что в прошлом у большинства авианачальников и у летного состава способности были придавлены социальными нормами. Ненормативные способности к творчеству, к нестандартности мышления, к осознаваемому и планируемому риску не поощрялись, а лишь получали «добро» в исключительных случаях. Но личность по подсказке не развивается. Профессионал, как уже было сказано, начинается с духовных способностей, т. е. с оценки, самооценки и прогноза своих возможностей, этического, т. е. нравственного подхода к выбору альтернатив рискованных решений. Известный исследователь в области способностей академик В. Д. Шадриков пришел к выводу, что без способности духа трудно проявляться другим способностям [366, 370]. В каждом творческом начале содержится духовное, а не наоборот. Мой личный опыт общения с выдающимися летчиками-испытателями на земле и в полете подтверждает эти мысли. Профессионалов, божьей милостью «приговоренных» к Небу,

характеризует жизнелюбие, страсть, творчество, совесть и свобода выбора решений при защите чужой жизни. Культурой профессионала выступает стремление к обогащению знаниями. Его социальной зрелостью выступает «свобода как познанная необходимость».

Но самое главное, каковы бы ни были летные способности и природные задатки, летчик без соответствующей духовной культуры профессионалом в широком смысле этого слова стать не сможет. Во всей инфраструктуре авиации среди многих составляющих профессионализма культура является ахиллесовой пятой. Коммерциализация летного труда особенно обострила бескультурье, проявляющееся прежде всего в пренебрежении знаниями о человеке, о его личности, о его физиологических нормах и психофизических возможностях. А ведь летчика все учат, и все в той или иной степени управляют им, используя в основном административный инструментарий.

Особая статья культуры – в познании себя и, главное, своих слабостей. В авиационной среде летчик и в 50 лет пытается во всех случаях жизни дать фору 30-летнему. Культура летчика, которому за 50, состоит не в том, что он все знает, а в том, что он крайне осторожен там, где он **не все знает**. Мудрость его – в сбережении своих психофизических резервов для их употребления в необходимый момент. Профессионал-летчик за 50 лет имеет физиологически закономерные ограничения в состоянии здоровья. Но он надежен потому, что его профессионализм позволяет ему расходовать энергию в профессиональной деятельности в 5–6 раз меньше, чем это делает летчик-специалист; летчик-профессионал независимо от ограничений в здоровье с более высокой долей вероятности не попадает в те условия, которые именуются катастрофическими, когда его ограничения в здоровье могут стать непосредственной причиной летного инцидента. Как же выращивать культурных летчиков?

Один из вариантов. В систему лицензирования ввести минимум по авиационной медицине и психологии. Крайне необходимо создание межведомственного института психофизической подготовки летного состава для повышения знаний о себе. Ученые сегодня могут предложить летному составу новейшую технологию оценки своих профессионально важных качеств, оценку профессионального здоровья. Технические средства формирования способностей к пространственной ориентировке, принятию решений в условиях дефицита времени и неопределенной информации, компьютерную диагностику уровня психофизических резервов, систему психофизических

тренировок, восстанавливающего питания, методы психологической подготовки и самоуправления и т. д. Сегодня нужен **запрос** на все это. Руководители акционерных авиаотрядов должны усвоить: здоровый, культурный профессиональный летчик на ненадежной технике, психологически сломанный, долетит до аэродрома; нездоровый, бескультурный летчик на надежной технике может не долететь.

Глава 4
Формирование в профессии человека [3]

4.1. Профессиональный психологический отбор как предтеча индивидуализации воспитания и обучения

Летный труд еще в начале XX века жестоким образом продемонстрировал востребованность в психологическом отборе лиц, пригодных к полету. Вот факты: из 100 погибших в полете в 1910–1920 гг. более 80 погибали по причине недостаточно развитых летных способностей [265]. Не случайно в 1912 г. под руководством В. М. Бехтерева было проведено клинико-психологическое обследование летчиков с использованием личностных методик [141]. Авиация – это пространство духа, силовым полем которого является личность авиатора. Человек в летной профессии **начинается** с мечты, стремления, страсти к полету, **формируется** в любви к свободе, к творчеству, к неординарности в действиях, **совершенствуется** в организованности, самоактуализации, нравственной рефлексии. Обеспечивает его безопасность (и безопасность пассажира) гибкий синтез биологических и социальных способностей: управление собой, ориентация во времени и пространстве, прогнозирование, интеллектуальная интеграция образно-действенного мышления с образом-целью в процессе достижения планируемого результата. Проще и яснее это выразил известный летчик-испытатель, профессор М. М. Громов: «Надежность – это воспитание, самовоспитание, учет психической деятельности человека при конструировании техники. Чтобы надежно овладеть техникой, нужно прежде всего научиться владеть и управлять собой.» [89, с. 37].

Из этого следует, что персона человека с истоков авиации занимала должное место. Поэтому, естественно, что отбор возник не только из технической, экономической, военной потребности, но и из нравственной, поскольку речь идет и о сохранении человеческой жизни.

К 1914 году (военное использование авиации) стало ясно, что в полете формируются новые прижизненные «органы нервной организации», новые функциональные системы ориентаций, особое профессиональное психофизическое здоровье. Другими словами, формируется человек Неба. Столь высокое самосознание в своей профессии привело к двум противоположным точкам зрения на медико-психологическое требование к летчику: «летать можно только при наличии врожденных качеств – «божьей милостью», другая – «летать можно научить, развив задатки до

выраженных специфических способностей к летанью и управлению самолетом» [141, 257].

В последующем в научной школе авиационной психологии и медицине, в исследованиях прикладных психологов и в теоретических школах определяющей научно-прикладной проблемой была проблема способностей человека.[4]

В профессиональной деятельности способности представлялись как проявление личности, как индивидуальная форма проявления самости и уникальности человека, как проявление своего «Я» в поле свобод и творчества. «Способности с позиции всеобщего можно определить как свойство функциональной системы, реализующие отдельные психические функции» [366, с. 183].

Особо следует отметить вклад летчиков-методистов в обоснование личностных черт, определяющих летные способности с 1910 г. по настоящее время: П. Кованько, П. Нестерова, Х. Пруссиса, Н. Яцук, Е. Руднева, В. Ткачева, И. Полозова, Е. Крутеня, М. Громова, Г. Голубева, Г. Нилова, А. Катаева, В. А. Попова, Д. Гандера, Н. Крюкова, А. Плотникова, В. И. Андреева и др. [41, 66, 89, 135, 200, 258, 277].

В мою задачу не входит анализ истории создания статуса профессионального и психологического отбора, тем более проблемы способностей, поэтому я отсылаю читателя к замечательным книгам А. Леонтьева, К. Платонова, В. Бодрова с соавт., В. Шадрикова, К. Гуревича, Э. Голубевой, В. Небылицина и др. [41, 78, 93, 179, 221, 257, 258, 366].

Акцентирую внимание лишь на мыслях и позиции В. Д. Шадрикова, касающихся духовных способностей, имеющих непосредственное отношение к основному лейтмотиву данной книги. Изложу суть его мысли, которую буду в последующем в той или иной степени подтверждать.

Прежде всего, способности для своего полного созревания и достижения слитности с личностным смыслом, с ценностью своего «Я» требуют свободы реализации себя на пути достижения мастерства. Это означает, что ведущим мотивом обучения является личностно ориентированная образовательная среда.

Способности, востребованные социальной средой, спецификой профессии, ценностью группового и личностного эгоизма, как правило, сталкиваются в пространстве нравственном «могу» и «должен», «могу» и «нормирован». Наличие этих постоянных нравственных коллизий побуждает к поиску духовных сил. Поэтому не случайно появилось свободное слово о способностях этических и духовных. «Без духовных способностей невозможно проявление всех остальных способностей…

Практичность в познании мира не может быть верховной ценностью человеческой жизни… духовность является такой ценностью. Вот почему вопрос о духовных способностях тесно связан с онтологией добра и зла» [366, с. 5]. Этому вопросу будет посвящена отдельная глава.

Итак, главное – это подготовка военного профессионала, о которой сейчас твердят как о какой-то будущей задаче. Попытаемся с позиции психологи осветить портрет военного профессионала. Напомню, что для нужд комплектования армии специалистами (не только летчиками) официально введен профессиональный психологический отбор для оценки индивидуальных психологических особенностей призывников, абитуриентов училищ в целях установления степени их соответствия **избранной** специальности, или рационального распределения по группам сходных специальностей. В последующем содержание отбора видоизменялось в зависимости от внедрения принципов динамичности, активности, пролонгированности и др.

Основной целью психологического отбора летчиков в ВУЗы ВВС является оценка уровня развития профессионально значимых психологических качеств кандидатов для определения степени их пригодности к обучению и дальнейшей деятельности.

Обязательный психологический отбор кандидатов в летные училища введен в действие в мае 1964 года. За 30 лет психологический отбор прошли около 140000 кандидатов.

Психологический отбор кандидатов позволяет с точностью прогноза 0,75–0,85 оценивать уровень развития психических процессов и свойств личности, особенности психомоторики и эмоционально-волевых качеств, а также степень нерно-психической устойчивости [42, 275].

По данным психологического обследования (ПО) кандидаты распределяются на 4 группы: 1 группа ПО – наиболее способные к летному обучению зачисляются в училище в первую очередь; 2 группа ПО – имеют хорошие показатели для обучения, принимаются на основании общего конкурса с учетом оценки психологического экзамена; 3 группа ПО – имеют недостаточные способности для обучения, принимаются в порядке исключения после зачисления кандидатов с 1-й и 2-й группами отбора; 4 группа ПО – не рекомендуются для поступления в летные и штурманские училища, как имеющие низкие показатели.

Кандидаты, имеющие отличные и хорошие способности к летному обучению в 1970–1980 гг. составляли 60 % от общего числа прибывших для поступления, в 1981–1991 гг. – 45–50 %, в 1992–1996 гг. – 40–45 %. Для обеспечения выбора наиболее

способных к летному обучению (1-й и 2-й групп) в настоящее время необходимо, чтобы количество кандидатов, поступающих на психологическое обследование, в 5–7 раз превышало количество вакансий.

Приведем обобщающие данные по общей оценке психометрических методик и общей оценке развития личностных качеств. Смысл приведенных данных на рисунках 1 и 2 состоит в подтверждении факта обоснованности распределения обучаемых на четыре группы пригодности к летному обучению.

Данные о непосредственном распределении абитуриентов, исходя из результатов психологического отбора и их отчисления представлены на рисунках 3, 4, 5.

В ходе обучения и последующей летной деятельности количество курсантов и летчиков с высоким уровнем профессионально значимых психологических качеств возрастает за счет развития этих качеств под воздействием процессов обучения и деятельности, а также за счет отчисления и дисквалификации лиц, имеющих 3-ю и 4-ю группы психологического отбора (табл. 1).

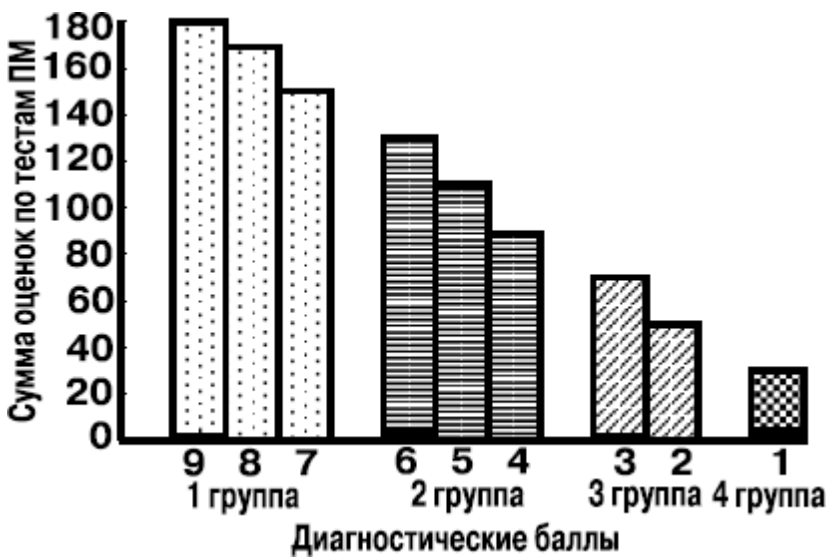


Рис. 1. *Шкала определения общей оценки психометрических методик (ПМ)*

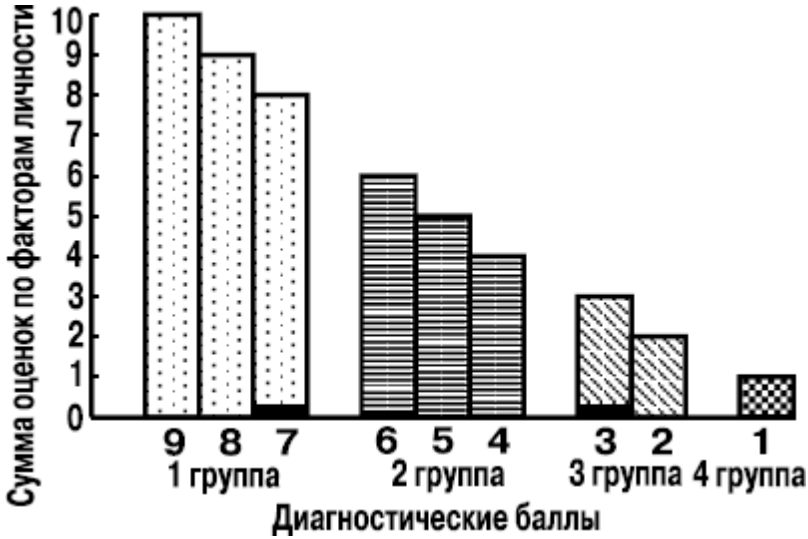


Рис. 2. *Шкала определения общей оценки развития личностных качеств (ОЛ)*

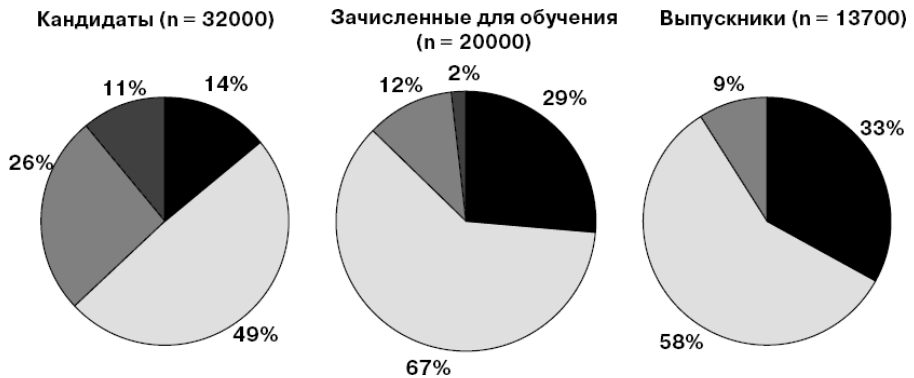


Рис. 3. *Динамика психометрических показателей у обследуемых в период обучения*

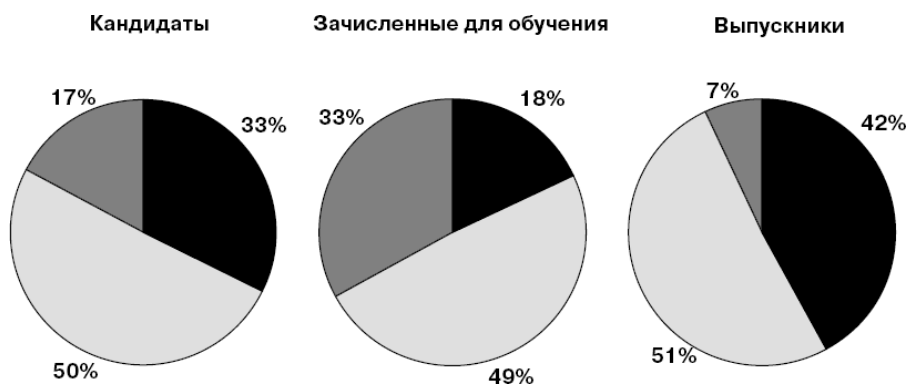


Рис. 4. *Динамика личностных особенностей у обследуемых в период обучения*

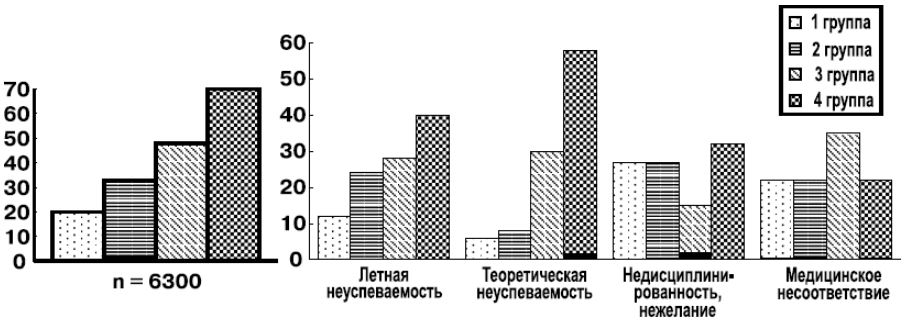


Рис. 5. *Связь отчисляемости с группой психологического отбора*

Группы ПО	Кандидаты	1-й курс	4-й курс	Летчики через 5 лет
1	13	20	23	33
2	47	58	61	55
3	27	21	16	12
4	13	1	—	—

Таблица 1

Распределение по группам психологического отбора кандидатов, курсантов 1-го, 4-го курсов и летного состава (в процентах) 1980–1990 гг. (по Д. И. Шпаченко)

Таблица 2

Общий процент отчислений из летных училищ по группа психологического отбора 1975–1985 гг. (по Б. Л. Покровскому)

Группы ПО	Отчисления в %		
	Из всех летных училищ	Иностранцы, обучавшиеся в СССР	США (1980—1984 гг.)
1	23	15	23
2	27	22	47
3	43	45	69
4	56	88	81

Проведенный анализ показывает, что профессиональный психологический отбор является эффективным средством повышения качества летного обучения (табл. 2).

Курсанты с высокими показателями психологического отбора (1 группа) по сравнению с курсантами 3 группы:

• в 2–4 раза реже отчисляются;

• требуют на 15–20 % меньше вывозных и контрольных

полетов;

• в 2,6 раза реже допускают ошибочные действия, угрожающие безопасности полетов.

Практика обучения курсантов свидетельствует, что среди лиц с высоким уровнем психологических качеств больше отличников и медалистов, выше техника пилотирования при выпуске из училища.

Результаты психологического отбора используются психологами для прогностических оценок при индивидуализации подбора летчиков для освоения более сложных авиационных комплексов для психологической оценки статистических данных, отражающих причины дисквалификации летного состава и авиационных происшествий, для оценки влияния боевых условий на личность.

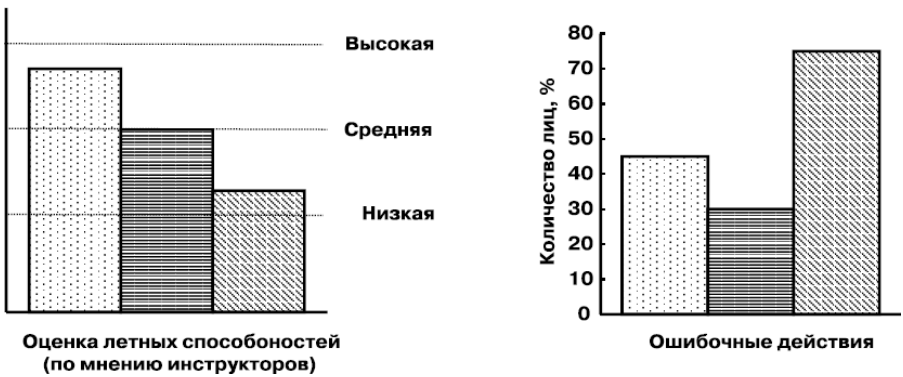


Рис. 6. *Показатели успешности освоения новых самолетов обучаемыми*

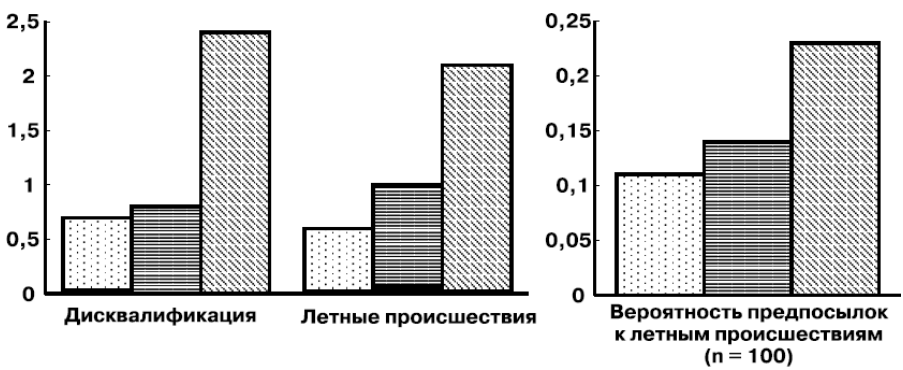


Рис. 7. *Показатели утраты летной профессии и аварийности*

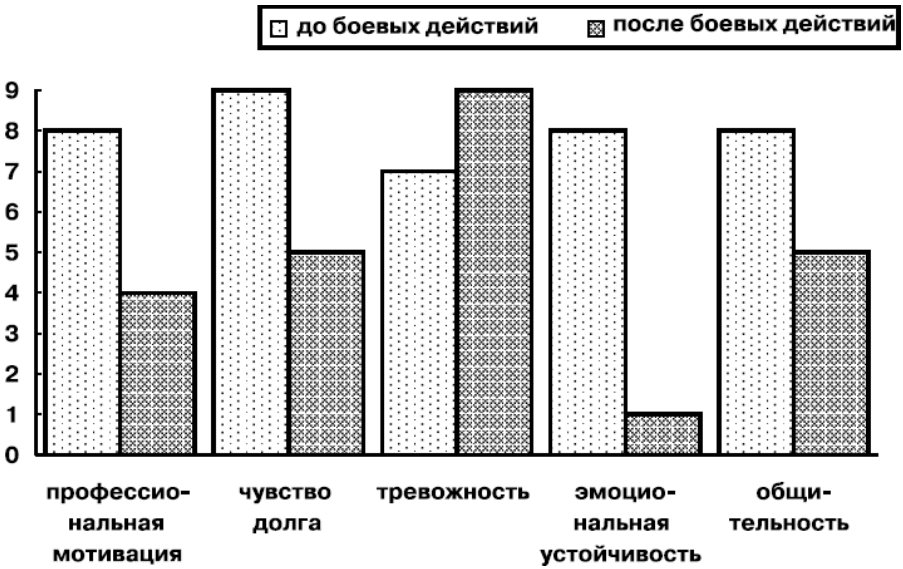


Рис. 8. *Влияние участия в боевых действиях (Афганистан) на некоторые качества личности летчиков ФА (n = 170)*

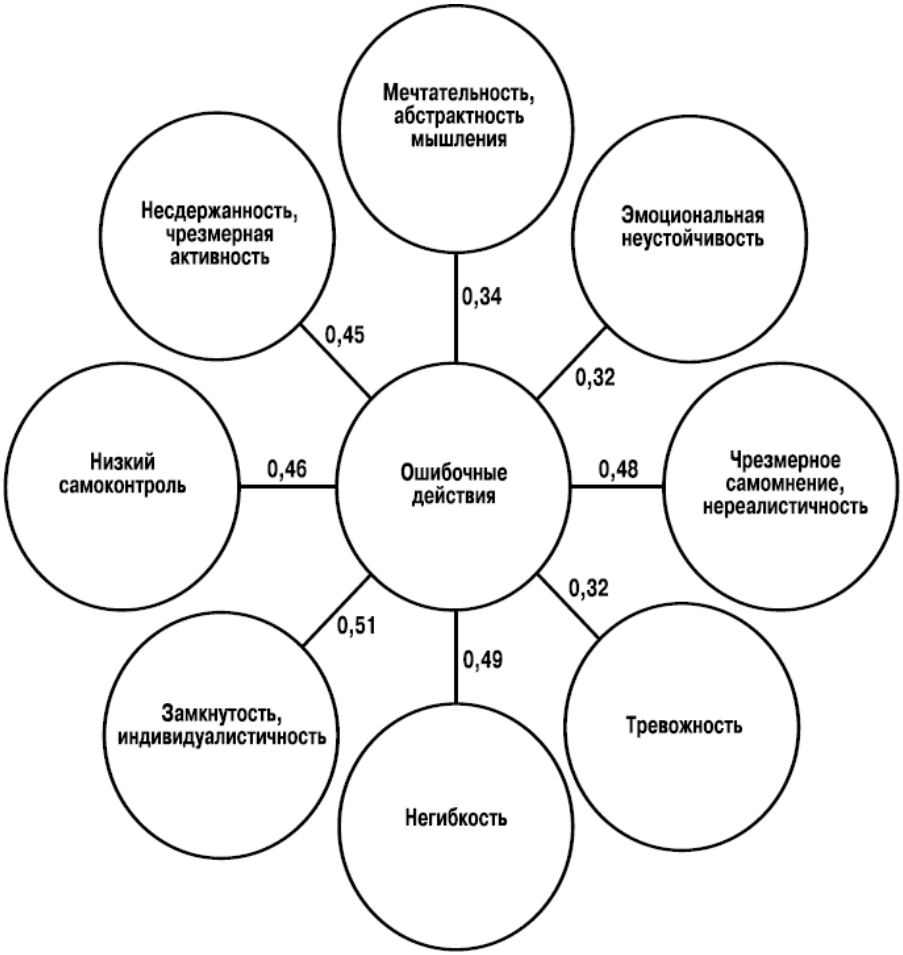


Рис. 9. *Характеристика корреляции свойств личности с надежностью деятельности (по И. Агапову)*

В качестве частных примеров к сказанному приведем данные, показанные на рисунках 6, 7, 8, 9.

Приведенные примеры иллюстрируют продуктивность усвоенных и используемых разработок отечественной и зарубежной психологии применительно к практике военной авиации.

Однако более глубокая социальная оценка состояния дисциплины, уровня методического обеспечения профессионального обучения, причин аварий и катастроф, успешности решения тактических задач, поведения в аварийных и нештатных ситуациях показала, что результаты психологического отбора имеют ограниченное значение. Этому способствовал ряд субъективных и объективных обстоятельств. Прежде всего, из-за существенного разрыва сложности авиационной техники (средств

труда) в училищах и в боевых частях нарушилась живая нить преемственности обучения. Социально летчик-инструктор училища (Учитель!) перестал быть авторитетом для строевого летчика, так как он не только не имеет практических навыков на новых самолетах, но и теоретически слабо представляет, что такое летательные аппараты 4-го поколения (МиГ-29, Су-27, ТУ-160, Ми-28 и т. д.). Соответственно, результаты психологического отбора, проведенного в высших училищах, ограничивались потребностями ВУЗов и медицинской администрации. Падал уровень потребности в дальнейших научных изысканиях. В связи с чем в начале 80-х годов в институте авиационной и космической медицины ВВС был сделан принципиально новый шаг.

Таблица 3

Использование ТСО на разных уровнях профессионального развития (по А. А. Вороне, Н. Н. Зацарному, Д. В. Гандеру)

Этапы	Уровни развития умственной деятельности	Цель обучения	Методы и средства обучения	Методы контроля обученности на ТСО
1.	Речемыслительный уровень	Усвоение знаний, понятий, абстрактных представлений о содержании, условиях и процессе решения профессиональных задач, о каналах и контурах отражения и регуляции действий	— учебно-наглядные пособия, учебники, технические описания, инструкции; — математическое и техническое моделирование функционирования СЧМ на стендах и персональных компьютерах	— вопросно-ответный метод (на ЭВМ) контроля степени усвоения основных понятий по дисциплинам; — контроль знания логики (обобщенно, без детализации) процесса решения профессиональных задач, возможности влияния на него летчика (логическое моделирование); — математическое и техническое (на ЭВМ) выполнение контрольных упражнение по моделированию профессиональных действий с определенно заданными целью и способами выполнения
2.	Наглядно-образный уровень	Усвоение наглядных обобщенных представлений о признаках и эталонах действий, их динамики и связи с различными способами действий. Начало формирования ПВК. Обоснование рациональных (оптимальных) приемов и способов действий	— изучение пространственно-временных схем решения задач; — программированное и адаптивное обучение на диалоговых ЭВМ; — кино- и фотофильмотеки типовых полетных ситуаций и действий; — мысленное проигрывание и самоконтроль содержания и последовательности действий	— на аудиовизуальных ТСО, слайдах, схемах контроль по показателям безошибочности и быстродействия уровня развития наглядных представлений (эталонов) об основных элементах действий и их ориентировочной основе; — на основе пространственно-траекторных характеристик и “дерева” развития ситуаций на дисплеях ПЭВМ, фотофильмотеках и др. ТСО оцениваются безошибочность и время выполнения наглядно-образных действий, обоснованность принятия решения, уровень сформированности отдельных ПВК
3.	Чувственно-предметный уровень	Формирование сенсорных эталонов, опорных перцептивных признаков, образцов алгоритмов действий, установление их функциональной значимости в каналах и контурах регуляции действий. Постепенная перестройка и упрощение информационного взаимодействия и алгоритмов действий, способов решения задач. Формирование систем ПВК	— процедурные и специализированные тренажеры, динамические стенды; — полеты на комплексных тренажерах и учебно-тренировочных ЛА с усложнением условий полета, неопределенностью информации, введением отказов	— на специализированных тренажерах контроль способов и алгоритмов выполнения отдельных психологически завершенных действий, их энерго-активационного обеспечения, раскрытие психофизиологических возможностей их регуляции; — на комплексных тренажерах контроль правильности и своевременности выполнения упражнений и элементов деятельности в простых и усложненных условиях полета

Идеологию, методы психологического отбора объединили с процессом обучения и воспитания, с исследованиями по профессиональной деятельности на новых типах самолетов, с подготовкой к особым случаям полета, с психофизической подготовкой, с воспитанием потребностно-мотивационных качеств личности. Методы психологического отбора использовали при формировании профессионально важных качеств на линии образования: училище – спеццентры – строевая часть – испытательные центры.

Другими словами, психологию как науку ввели в ранг боевой подготовки войск и в структуру задач воспитания личности офицера.

Научно-исследовательские коллективы по данной проблеме усилили профессиональными психологами, аспирантами, докторами, летчиками-психологами, методистами летного обучения, специалистами в области летного труда, инженерной психологии, эргономики, социологами, преподавателями общетеоретических дисциплин Высших авиационных училищ, Академий. Подобное объединение сил и средств было нацелено на решение крупной научной задачи по созданию системы непрерывного обучения и воспитания человека в летной профессии. Некоторые результаты этой работы будут изложены в последующих разделах данной главы. Для проведения экспериментальных исследований были оборудованы психофизиологической аппаратурой как учебные, так и боевые самолеты. Созданы технические средства обучения (ТСО). Принципиальное содержание работ по использованию ТСО в процессе обучения изложено в таблице 3.

4.2. Экспериментальное исследование формирования летного профессионализма [5]

Приведенные результаты исследования есть итог семилетней работы (1988–1994) большого коллектива научных сотрудников (психологов, врачей, инженеров, летчиков, преподавателей). Целью исследования являлось создание системы формирования личности летчика XXI века с учетом развития авиационной техники и новых тенденций культурного и политико-экономического развития нашего общества. Основные задачи исследования формулировались следующим образом:

1. Разработка классификации системы профессионально важных качеств летчика и конкретных методов обучающих воздействий, обеспечивающих целенаправленное развитие отдельных профессионально важных качеств летчика и всей их системы в целом на различных этапах профессионального становления;

2. Внедрение психофизиологических рекомендаций по развитию образных механизмов регуляции действий летчика в полете и комплекса технических средств обучения и методологии их применения в процессе профессиональной подготовки летного состава;

3. Экспериментальная проверка эффективности применения разработанной системы психолого-педагогических мероприятий и комплекса технических средств для формирования и развития образа полета и профессионально важных качеств летчика.

Всего было выполнено 9850 наземных обучающих экспериментов, 239 – в полете. Приняли участие 266 человек.

Приведем выборочные данные, сохраняя целостность и масштабность исследования.

По итогам многочисленных исследований личности летчика и особенностей летного труда были определены понятия о профессионально важных качествах и их структуре. С практической точки зрения, профессионально важные качества (ПВК) – это индивидуальные особенности и свойства человека, от которых зависит успешность освоения профессии и эффективность деятельности по конкретной специальности.

Долгое время летное обучение строилось преимущественно на операциональном подходе, в основе которого лежит процесс формирования знаний, умений и навыков, оставляя в тени психологическую сущность подготовки профессионала. В

результате формирование ПВК, необходимых современному летчику, происходило с психологической точки зрения неорганизованно и без достаточного учета личности, ее развития на всем профессиональном пути. Это не только затрудняло профессиональное становление летчика, но и отрицательно сказывалось на уровне его профессионального здоровья [42, 52, 257, 279, 300].

Данное обстоятельство вызвало необходимость дополнения существующей системы подготовки летного состава методами управляемого всестороннего развития летных ПВК. Этот процесс требовал учета профессионально ориентированной структуры психики человека, представляющей собой целостную систему.

Задача обеспечения адекватного развития ПВК имеет два взаимосвязанных аспектах. Первый – социальный, определяющий облегчение адаптации человека к деятельности; второй – профессиональный, связанный с повышением ее эффективности.

Анализ особенностей деятельности на новых самолетах (вертолетах) и затруднений в их освоении и эксплуатации показывает, что центр тяжести нагрузок переносится на психическую сферу человека, осуществляющую регуляцию деятельности и физиологических функций организма. Деятельность на этих летательных аппаратах предъявляет повышенные требования ко всем составляющим психической сферы – личностным, интеллектуальным, психофизиологическим [265, 273, 279]. Исходя из изложенного, к основным ПВК летчика следует отнести систему мотивов, стабильность личности, психическую адаптивность, репродуктивное мышление, внимание, оперативную память, пространственное мышление, способность к мысленному вращению 3-мерных объектов, психомоторные свойства, психофизиологическую устойчивость к вестибулярным раздражителям. При этом успешность летной деятельности определяется не столько отдельными ПВК, сколько их специфически организованной системой. Такая система качеств, обеспечивающих адекватное формирование и функционирование внутренних средств деятельности, а также реализацию специфических для нее эффекторных механизмов, может быть определена как профессиональные способности.

Эта система должна формироваться у летчиков на основе индивидуальных типологических особенностей в процессе летного обучения и приобретения летного мастерства.

Методология проведенного нами эксперимента предусматривала развитие всех сфер психики, отвечающих психологическому содержанию летной деятельности. Соответственно обоснованы основные дидактические принципы

структурно-логической связи методов с задачами и особенностями конкретных этапов летной подготовки. На основе этих требований был разработан комплекс развивающих методов.

Для развития личностных ПВК были использованы методы формирования профессиональной культуры и долговременной летной мотивации; педагогические методы формирования адекватных характерологических черт; методы формирования личностной активности, привития навыков самоанализа; рациональная психотерапия; негипнотическая суггестия; аутогенная тренировка; активный социально-психологический тренинг. Развитие интеллектуальных ПВК достигалось с помощью обучения методом опорных точек; обучения быстрому опознанию показаний приборов тахистоскопическим методом; применения фотоизображений внекабинного пространства, слайд-фильмов применительно к задачам полета, специальных учебных кинофильмов, специальной тренажерной подготовки; развития интеллектуальной активности и самостоятельности.

Для оптимизации условий развития всего комплекса ПВК были организованы психолого-педагогическая подготовка летчиков-инструкторов и специальная программа обучения в полете.

Каждая группа методов имела целью развитие определенной группы ПВК. В целом же эти методы благодаря их взаимодействию были направлены на достижение «фокусированного результата» в виде формирования профессионально адекватной структуры психики.

Экспериментальные исследования по целенаправленному развитию ПВК выполнялись на базе летных училищ. Все курсанты были разделены в случайном порядке на контрольную группу (КГ), обучавшуюся по обычной программе, и экспериментальную группу (ЭГ), в которой применялись разработанные развивающие методы. Характеристика отобранных 120 курсантов приведена на рисунках 10, 11.

Оценка влияния разработанных методов формирования ПВК на качество и надежность летной деятельности, психофизиологическую адаптацию к ее условиям проводилась в лабораторных и натурных (летных) экспериментах, включающих изучение особенностей восприятия различной полетной информации (скорость чтения показаний приборов, опознавание пространственной ситуации по внекабинным ориентирам и т. д.), анализ структуры деятельности в простых и усложненных условиях полета, исследование эмоциональных и физиологических реакций при действии больших и длительных перегрузок на центрифуге. Кроме того, анализировались

показатели летной успеваемости и психофизиологической адаптации в процессе летной практики (анкетирование, методика САН и др.).

Уровень развития ПВК изучался с помощью экспертно-аналитического метода комплексной оценки психофизиологических показателей [157]. Применение этого метода позволило получить в виде вероятностных (по отношению к максимально возможному уровню) единиц комплексные оценки отдельных ПВК, а также показатели, отражающие степень профессионализации основных групп качеств и их совокупности: индексы личности, интеллекта, психофизиологический индекс, профессиональный индекс психики. Статистическая обработка результатов исследований проводилась принятыми методами математического анализа.

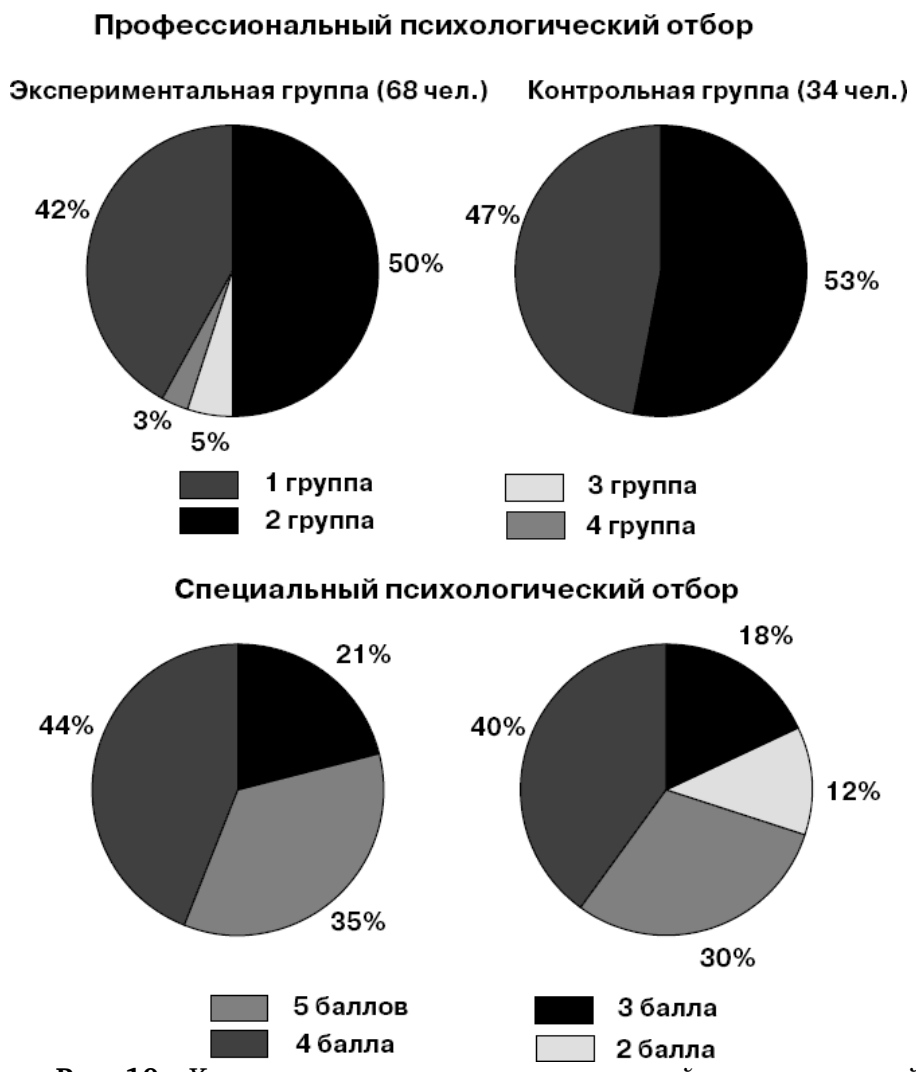


Рис. 10. *Характеристика экспериментальной и контрольной групп по данным первичного обследования*

Раскроем содержание некоторых приемов и методов формирования ПВК, предварительно обозначив целевые функции отдельных составляющих ПВК (рис. 12).

По нашему мнению, личностные качества определяют мотивацию, целенаправленность и устойчивый интерес к летной работе, социальный тип поведения и приспособления человека к специфическим условиям летной деятельности и воинской службе. Интеллектуальные качества обеспечивают формирование умственных действий и образных представлений, особенности типов мышления и способов принятия решения, обуславливающих надежность действий в нормальных и

экстремальных условиях полета. Психофизиологические качества будут способствовать помехоустойчивости и эффективности деятельности экипажа (летчика) при воздействии специфических факторов полета. Физиологические качества обеспечат сохранение профессионального здоровья при воздействии психологических и физических факторов полета. Физические качества поддерживают летные способности и сохранение психофизиологических резервов, обеспечивающих летное долголетие.

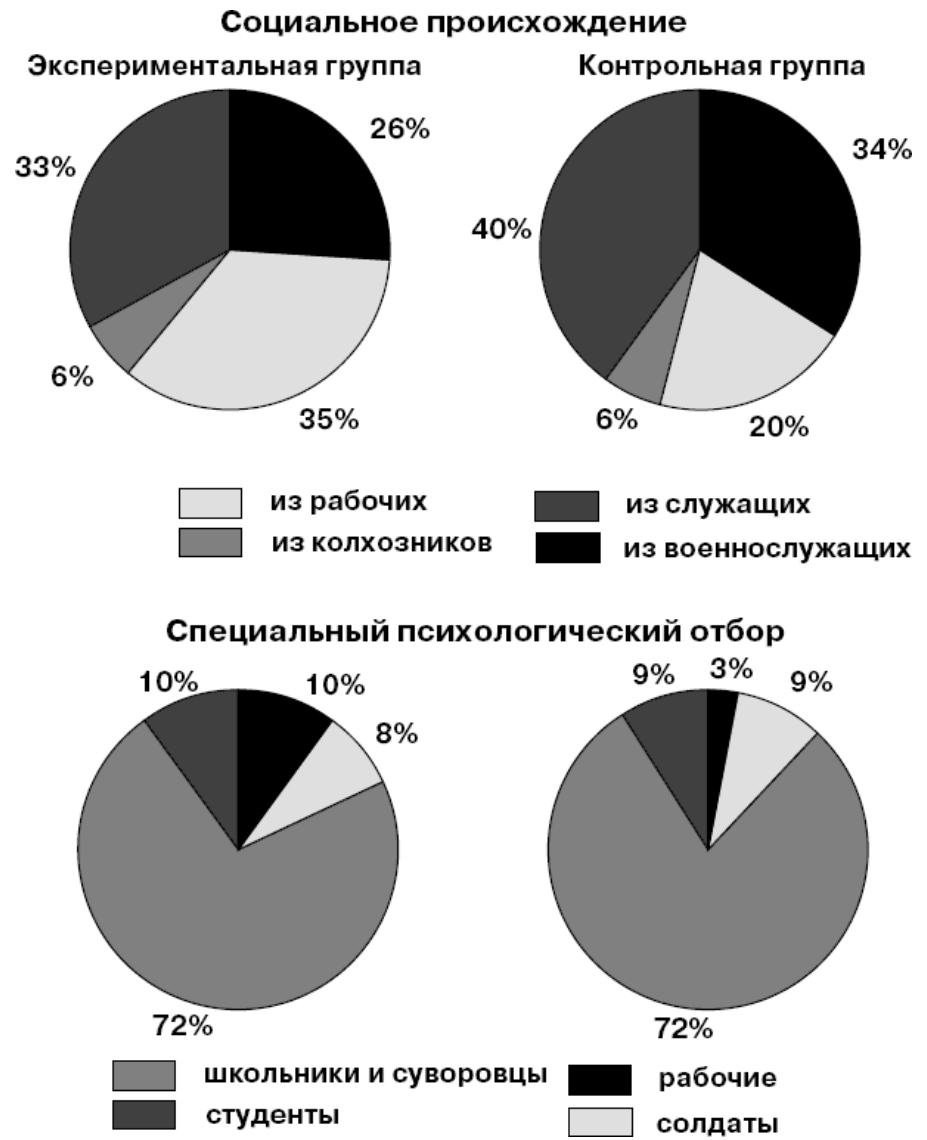


Рис. 11. *Социальное положение экспериментальной и контрольной групп*

В целях формирования у курсантов длительной и устойчивой мотивации на профессию военного летчика был создан факультатив по истории авиации, включающий в себя посещение музеев авиации, организован социально-психологический практикум, включавший в себя семинары, обсуждения, диспуты, встречи с учеными, ветеранами ВВС, летчиками-писателями, летчиками-испытателями. На 3 курсе обучения курсантов состоялся практический показ тактико-технических характеристик самолета МиГ-29 с выполнением пилотажного комплекса над ВПП, а на 4-м курсе – самостоятельное пилотирование этого самолета под контролем летчиков-испытателей.

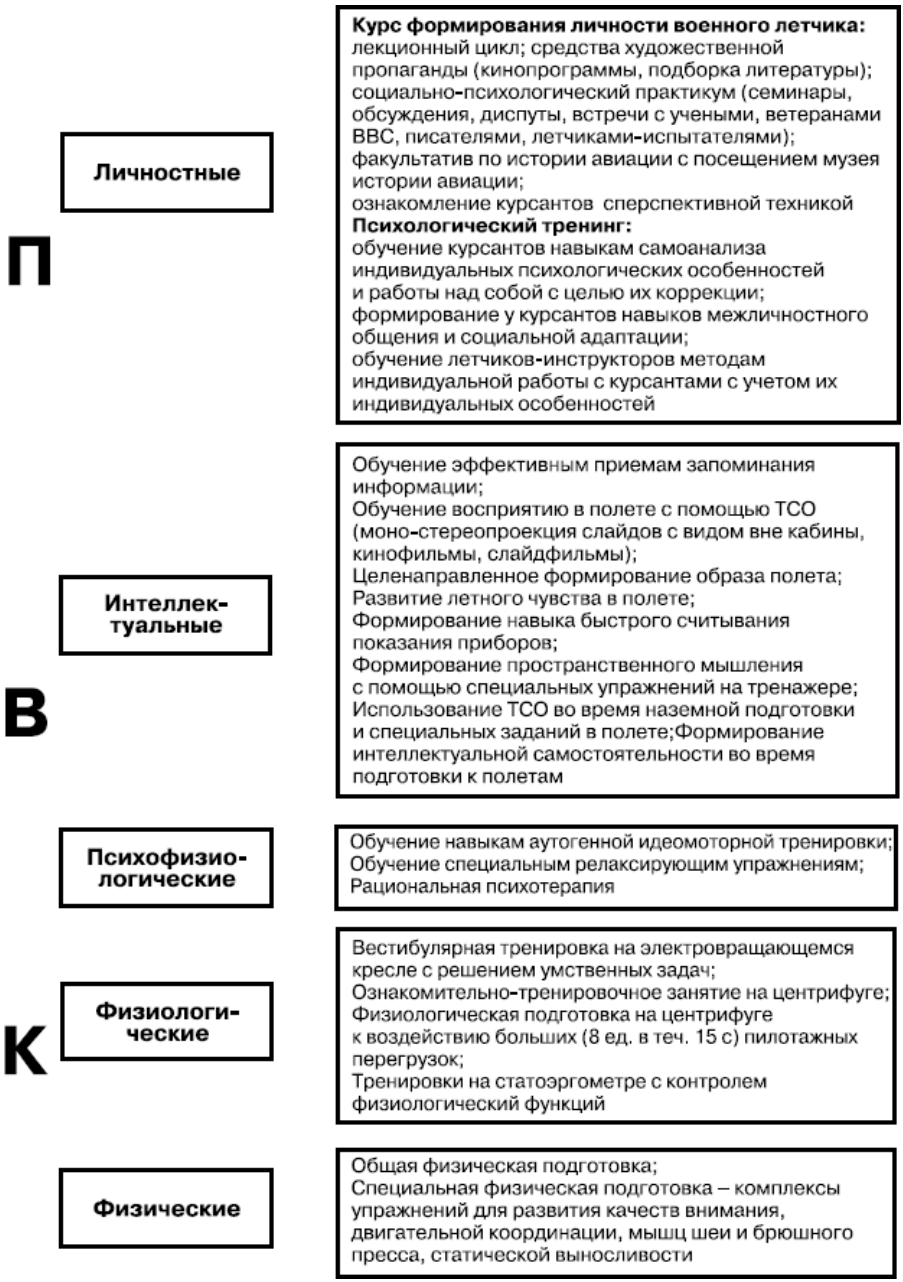

П
Личностные
Курс формирования личности военного летчика:
лекционный цикл; средства художественной пропаганды (кинопрограммы, подборка литературы);
социально-психологический практикум (семинары, обсуждения, диспуты, встречи с учеными, ветеранами ВВС, писателями, летчиками-испытателями);
факультатив по истории авиации с посещением музея истории авиации;
ознакомление курсантов сперспективной техникой
Психологический тренинг:
обучение курсантов навыкам самоанализа индивидуальных психологических особенностей и работы над собой с целью их коррекции;
формирование у курсантов навыков межличностного общения и социальной адаптации;
обучение летчиков-инструкторов методам индивидуальной работы с курсантами с учетом их индивидуальных особенностей
В
Интеллек-туальные
Обучение эффективным приемам запоминания информации;
Обучение восприятию в полете с помощью ТСО (моно-стереопроекция слайдов с видом вне кабины, кинофильмы, слайдфильмы);
Целенаправленное формирование образа полета;
Развитие летного чувства в полете;
Формирование навыка быстрого считывания показания приборов;
Формирование пространственного мышления с помощью специальных упражнений на тренажере;
Использование ТСО во время наземной подготовки и специальных заданий в полете;Формирование интеллектуальной самостоятельности во время подготовки к полетам
Психофизио-логические
Обучение навыкам аутогенной идеомоторной тренировки;
Обучение специальным релаксирующим упражнениям;
Рациональная психотерапия
К
Физиологи-ческие
Вестибулярная тренировка на электровращающемся кресле с решением умственных задач;
Ознакомительно-тренировочное занятие на центрифуге;
Физиологическая подготовка на центрифуге к воздействию больших (8 ед. в теч. 15 с) пилотажных перегрузок;
Тренировки на статоэргометре с контролем физиологический функций
Физические
Общая физическая подготовка;
Специальная физическая подготовка – комплексы упражнений для развития качеств внимания, двигательной координации, мышц шеи и брюшного пресса, статической выносливости

Рис. 12. *Система психолого-педагогических воздействий*

Кроме того для повседневного показа курсантам перед занятиями в целях развития летной направленности, повышения профессиональной культуры и эмоциональной мобилизации были созданы слайд-фильмы: «Монинские пенсионеры» (история развития авиационной техники), «Летчики – герои Великой отечественной войны», «Изменение тактико-технических данных

самолетов-истребителей», «Летчики о своей профессии» (Разработка летчиков-ученых и писателей Д. В. Гандера, А. М. Маркуши, В. И. Цуварева, П. И. Рыжова).

Для формирования и развития черт характера и нравственных качеств, присущих военному летчику, был проведен специальный лекционный цикл с использованием средств художественной пропаганды (кинопрограммы, подборка литературы).

Для формирования и развития приспособительных и социальных качеств осуществлялся специальный психологический тренинг, включавший обучение курсантов навыкам самоанализа индивидуальных психологических особенностей и работы над собой с целью их коррекции; формирование у курсантов навыков межличностного общения и социальной адаптации; обучение летчиков-инструкторов методам индивидуальной работы с курсантами с учетом их индивидуальных особенностей (разработка Л. П. Гримака, В. М. Звонникова, Н. Ф. Лукьяновой).

Главнейшее направление работы заключалось в формировании и развитии психических механизмов регуляции действий, которые определяют функционирование образа полета. [6]

Для обеспечения этого был разработан и создан ряд технических средств обучения. В него входили:

1. Специальная тахистоскопическая установка и комплект слайдов с показаниями приборов и видом внекабинного пространства в опорных точках пилотажных фигур;

2. Слайд-фильмы со звуковым сопровождением применительно к выполнению фигур пилотажа. В них изображения показаний приборов и внекабинного пространства предъявлялись с синхронным подробным комментарием необходимых управляющих движений и характеристикой неинструментальных сигналов;

3. Стереослайды и средства их предъявления (стереоскопы) применительно к выполнению взлета и посадки, а также групповых полетов. Они обеспечивали выработку глубинного глазомера на основе бинокулярного зрения;

4. Учебные кинофильмы, снятые в реальных полетах и показывающие перемещение видимых частей самолета относительно естественных ориентиров при выполнении фигур пилотажа, захода и посадки. Они позволили сформировать у курсантов эталоны зрительного восприятия как при нормальном пилотировании, так и при типичных отклонениях (разработка летчика-инструктора А. М. Сафронова).

5. Специальная установка на базе электровращающегося кресла, включающая в себя органы управления самолетом и фотографии с изображением показаний приборов в различных полетных ситуациях. Она тренирует способность к решению сложных мыслительных задач на фоне сильных вестибулярных раздражений.

Для развития профессионального мышления в ходе теоретического обучения и наземной подготовки были изготовлены слайды с показанием приборов, в которые внесены различные отказы. От курсантов требовалось за минимальное время определить, какому пространственному положению соответствует данный слайд, а также отказ какого пилотажно-навигационного прибора произошел. В этих же целях были разработаны различные навигационные задачи как в бланковом исполнении, так и применительно к выполнению упражнений на тренажере (разработка В. И. Дудина).

Для формирования и развития профессионального мышления в полете была разработана и утверждена экспериментальная программа летного обучения курсантов.[7] Ее отличительными особенностями явились:

• максимальное развитие интеллектуальной самостоятельности во время подготовки к полетам путем оценки качества подготовленности не по величине написанного конспекта, а содержанию устных ответов на перечень контрольных вопросов;

• вмешательство летчика-инструктора в вывозном полете в управление самолетом только при допускаемых курсантами грубых отклонениях, угрожающих безопасности полетов;

• насыщенность программы различными вводными применительно к упражнениям, предусмотренным учебным планом летной подготовки.

Психофизиологическая подготовка по формированию способности управлять своим функциональным состоянием для повышения нервно-эмоциональной устойчивости к факторам летной деятельности.

Для этого в течение 2-х месяцев курсанты обучались навыкам аутогенной тренировки, комплексу дыхательных упражнений, релаксидеомоторной тренировке. Полученные навыки активно использовались курсантами для снятия напряженности и повышения нервно-эмоциональной устойчивости во время вывозной программы и сложных видов летной подготовки (разработка В. М. Звонникова, В. А. Сутормина).

Комплекс психофизиологических упражнений по формированию вестибулярной устойчивости, в том числе к

воздействию перегрузок большой величины (вестибулярная подготовка, тренировки на статоэргометре и центрифуге).

Среди физиологических качеств были особо выделены два. Первое – устойчивость к укачиванию в полете, которая во многом определяет физиологическую готовность к освоению вывозной программы. Для формирования и развития этого качества была разработана и осуществлена программа комплексной вестибулярной подготовки, которая включала в себя специальные физические тренировки, специальные упражнения на электровращающемся кресле с решением пространственных задач. Второе качество, которое активно формировалось и развивалось в ходе выполнения работы, – это устойчивость к перегрузкам большой величины и длительности – ведущее физиологическое качество для летчика на самолетах 4-го поколения. Уже во время теоретического обучения на 1 курсе курсанты прошли ознакомительно-тренировочное вращение на центрифуге, на 3 и 4 курсах выполняли программу подготовки к воздействию больших перегрузок (до 8 ед. в течение 15 с). Кроме того осуществлялись специальные физические тренировки с контролем физиологических функций на статоэргометре (разработка О. Воробьева, Р. Вартбаронова).

Общая и специальная физическая подготовка для развития качеств внимания, двигательной координации и статической выносливости.

С этой целью дополнительно к общей физической подготовке курсанты в период теоретического и летного обучения выполняли специальный комплекс упражнений, направленный на развитие различных психических процессов: воли, внимания, оперативного мышления, двигательной координации, а также статической силовой выносливости по переносимости пилотажных перегрузок. Для каждого курсанта была разработана индивидуальная программа физических упражнений по коррекции и развитию отдельных ПВК (разработка С. Н. Мигачева).

В результате экспериментальных исследований установлено, что все выделенные для анализа ПВК развиваются в процессе летного обучения (табл. 4).

Под влиянием летной деятельности происходит профессионально обусловленное структурирование системы ПВК, а также компенсация менее развитых качеств другими качествами, относящимися, как правило, к иной сфере психики; многократным уменьшением вариабельности показателей уровня ПВК по сравнению с исходными данными.

Таблица 4

Динамика показателей ПВК в процессе обучения курсантов (по И. В. Агапову)

Показатель	Отбор (M±m)		IV курс (M±m)	
	КГ	ЭК	КГ	ЭГ
Система мотивов	52±3,5	48±3	57±3	77±1,5**
Стабильность личности	40±3	42±3	71±3	76±2
Психическая адаптивность	44±4	42±3,5	76±2,5	78±1,5
Внимание	55±4	58±5	75±3	88±2**
Оперативная память	66±4	68±5	83±3	90±2
Репродуктивное мышление	52±3	68±4*	85±0,5	90±0,5*
Обобщенный уровень познавательных процессов	45±3,5	56±5	82±3	92±1,5*
Пространственное мышление	52±2	43±2,5*	84±2	92±1**
Мысленное вращение	23±3,5	33±5	65±2,5	77±2,5*
Психомоторика	55±4	47±4	87±2	89±1,5
Психофизиологическая устойчивость	66±4	68±4	83±2	93±1*
Индекс личности	39±3	42±4,5	72±4	86±1,7**
Индекс интеллекта	32±3	35±4	92±0,7	95±0,5*
Психофизиологический индекс	53±2,5	49±2,5	85±2	92±0,5*
Профессиональный индекс психики	26±2,5	27±3,5	88±1	94±0,5**

*$p < 0{,}005$; **$p < 0{,}01$.

Анализ экспериментальных данных показал, что развитие летных ПВК находится в непосредственной зависимости от содержания и показателей летной деятельности, в процессе которой оно происходит. Проявляется это наличием достоверных корреляционных связей между показателями предшествующей летной деятельности и уровнем сформировавшихся в ней ПВК. Тем самым получено экспериментальное подтверждение существующих в отечественной психологии теоретических взглядов на обусловленность формирования способностей деятельности [275].

Наибольшее влияние на летную успеваемость оказывают такие качества, как способность к мысленному вращению 3-мерных образов, психическая адаптивность, репродуктивное мышление, психомоторные свойства, пространственное мышление, стабильность личности. Кроме того, выявлены значительные корреляционные связи показателей ПВК с параметрами деятельности в реальном полете.

Указанные корреляционные связи достигают в некоторых случаях значительной величины: от 0,6 до 0,7 и более при $p < 0{,}05$. Тем самым экспериментально подтверждается примененный

в настоящем исследовании теоретический подход к пониманию под профессионально важными качествами тех из них, которые обусловливают адекватное функционирование специфических внутренних средств регуляции деятельности и реализующих ее процессов.

Исследование влияния предложенной системы психолого-педагогических методов на процесс профессионального становления курсантов показало в первую очередь, что ее применение обеспечило более высокий итоговый уровень развития всех ПВК у курсантов ЭГ по сравнению с КГ. Это выражается в достоверно более высоких (на 7–20 %) показателях индексов интеллекта, личности, психофизиологического индекса и индекса развития психики в целом (см. табл. 4).

Кроме того, примененные методы позволили достигнуть в ЭГ по сравнению с КГ улучшения развития наиболее специфических для летной деятельности ПВК таких, как система мотивов, способность к мысленному вращению 3-мерных образов, внимание, психофизиологическая устойчивость, пространственное мышление.

У курсантов ЭГ сложилась и более профессионально ориентированная структура системы ПВК в целом. Такой вывод позволяют сделать следующие данные:

• преобладание в структуре ПВК у курсантов ЭГ наиболее специфических интегральных и адаптивных качеств, а у курсантов КГ – более частных качеств;

• большее в ЭГ по сравнению с КГ число курсантов с достоверным развитием всего комплекса ПВК: на 3 курсе в ЭГ – 50 %, в КГ – 30 %, на 4 курсе – 80 и 67 % соответственно;

• значительно (в некоторых случаях на порядок) меньшая вариабельность итоговых показателей ПВК в ЭГ по сравнению с КГ;

• большая (в 1,6 раза) плотность распределения курсантов ЭГ по сравнению с КГ по результатам дискриминантного анализа всего комплекса итоговых показателей ПВК;

• высокая степень точности разделения курсантов ЭГ и КГ (91 %; $p < 0{,}01$) по итоговым показателям всей системы ПВК.

Преимущественно целостное развитие специфических профессиональных качеств интеллекта у курсантов ЭГ обусловило у них более высокую, чем в КГ, способность к обобщенному восприятию разрозненных элементов информации о полетных ситуациях, к свернутому во времени процессу ее переработки при сохранении продуктивности и точности мышления. Об этом свидетельствуют данные лабораторных экспериментов: 1) уменьшение в 2 раза и более ($p < 0{,}01$)

времени опознания конкретной полетной ситуации на слайдах с изображением показаний пилотажно-навигационных приборов; 2) уменьшение на 30 % ($p < 0{,}01$) времени опознания полетных ситуаций на стереослайдах с изображением самолета при полете парой.

Достигнутый уровень развития ПВК и их системной организации позволил курсантам ЭГ добиться более высоких показателей в практическом летном обучении по сравнению с КГ. Об этом свидетельствуют:

• уменьшение вывозного налета на 2 курсе: в среднем на 6 полетов, на сложный пилотаж – примерно в 2 раза ($p < 0{,}01$);

• допуск на 3 курсе 100 % курсантов ЭГ к самостоятельным полетам при минимальном вывозном налете, в то время как в КГ таких курсантов было лишь 83 %, в результате чего вывозной налет в ней превысил минимальный в среднем на 2 полета;

• готовность курсантов ЭГ, по мнению летчиков-инструкторов, к самостоятельному вылету при вывозном налете в 2 раза меньше установленного;

• уменьшение числа ошибочных действий во время вывозной программы на 3 курсе более чем в 4 раза;

• лучшие оценки по основным видам летной подготовки на 3 курсе за счет увеличения более чем в 2 раза числа курсантов с высокой летной успеваемостью (более 4,5 балла);

• уменьшение на 25 % отчисляемости курсантов по профнепригодности.

Более высокое развитие системы ПВК позволило курсантам ЭГ продемонстрировать лучшие показатели качества и надежности летной деятельности в экспериментальных полетах по сравнению с КГ. Это выразилось в уменьшении интегральной ошибки пилотирования (ИОП) на посадке в 2 раза ($p < 0{,}01$); в уменьшении количества ошибочных действий во время сложного пилотажа и на посадке более чем в 3 раза; в уменьшении ИОП во время исправления отклонения при заходе на посадку на 25 % ($p < 0{,}01$); в уменьшении времени принятия решения на исправление отклонения в 1,5 раза ($p < 0{,}01$); в уменьшении общего времени исправления отклонения на 16–18 % ($p < 0{,}01$); в уменьшении числа ошибочных действий при выводе самолета из сложного положения более чем в 3 раза; в уменьшении времени принятия решения на вывод на 24 % и общего времени вывода на 22 % ($p < 0{,}05$); в более адекватном распределении внимания при использовании разных видов информации, структурной и частотной характеристик управляющих движений, в большем числе управляющих движений без зрительного контроля приборов (при пилотаже

почти в 2 раза).

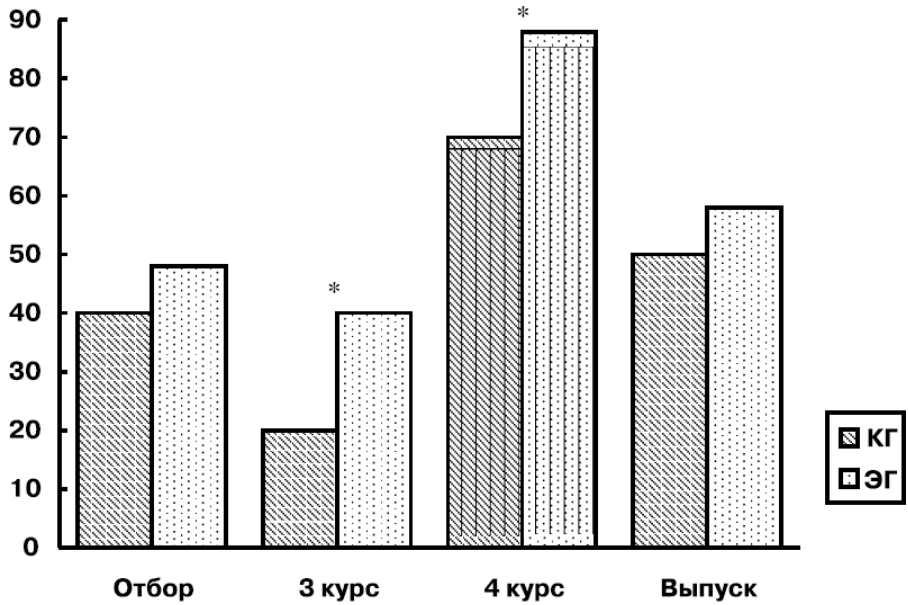
Комплексное развитие ПВК курсантов ЭК оптимизировало физиологические и психофизиологические показатели адаптации как к отдельным факторам полета, так и к летной деятельности в целом. Это выражается в повышении в результате тренировок в 2 раза устойчивости к перегрузкам «голова – таз» по показателю стабильности АД на уровне височной артерии; в снижении в 3 раза частоты вестибулярных расстройств во время первоначальной вывозной программы у курсантов ЭГ по сравнению с КГ; в уменьшении напряжения физиологических функций и энерготрат организма (по показателям соотношения частоты сердечных сокращений и качества деятельности) у курсантов ЭГ по сравнению с курсантами КГ на всех этапах экспериментальных полетов, в повышении на 20 % нервно-эмоциональной устойчивости в первых вывозных полетах у курсантов ЭГ по сравнению с курсантами КГ.

Отдельные результаты предложенной системы формирования ПВК представлены в таблице 5 и на рисунках 13, 14, 15.

Таблица 5

Характеристика действий летчика при выводе из сложного положения

Группа	Время принятия решения (сек)	Время вывода в горизонтальный полет (сек)
Контрольная группа (КГ)	1,98±0,76	16,37±9,90
Экспериментальная группа (ЭГ)	0,74±0,57	9,00±3,00



* — различия между группами достоверны ($p < 0,05$)

Рис. 13. *Изменение интегрального показателя развития личностных ПВК в процессе обучения курсантов*

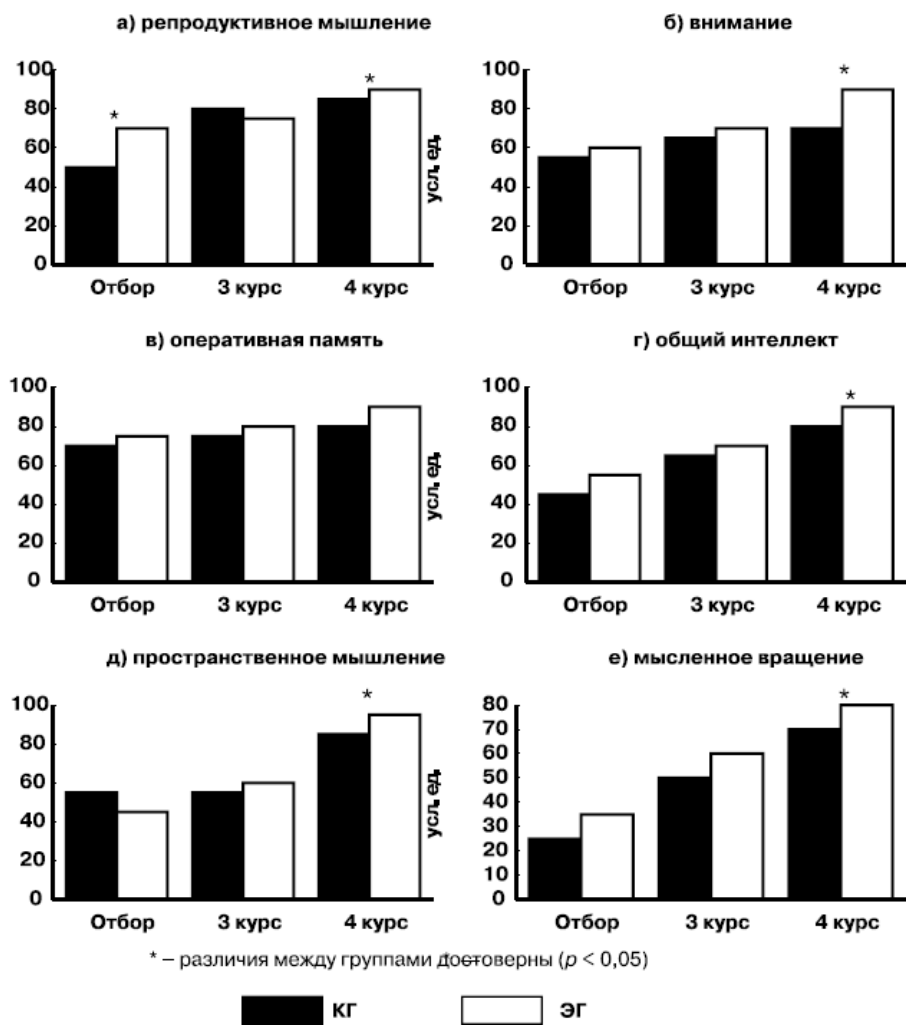


Рис. 14. *Динамика показателей отдельных качеств, входящих в структуру интеллектуальных ПВК*

Представленные данные слишком очевидны для подробного комментария. Поэтому остановимся на анализе некоторых неколичественных фактах.

Изучение динамики личностных качеств в процессе обучения курсантов в ВВАУЛ позволило выявить «краевые эффекты» динамики формирования личностных качеств курсантов в объективно сложившихся социальных условиях обучения. К ним можно отнести:

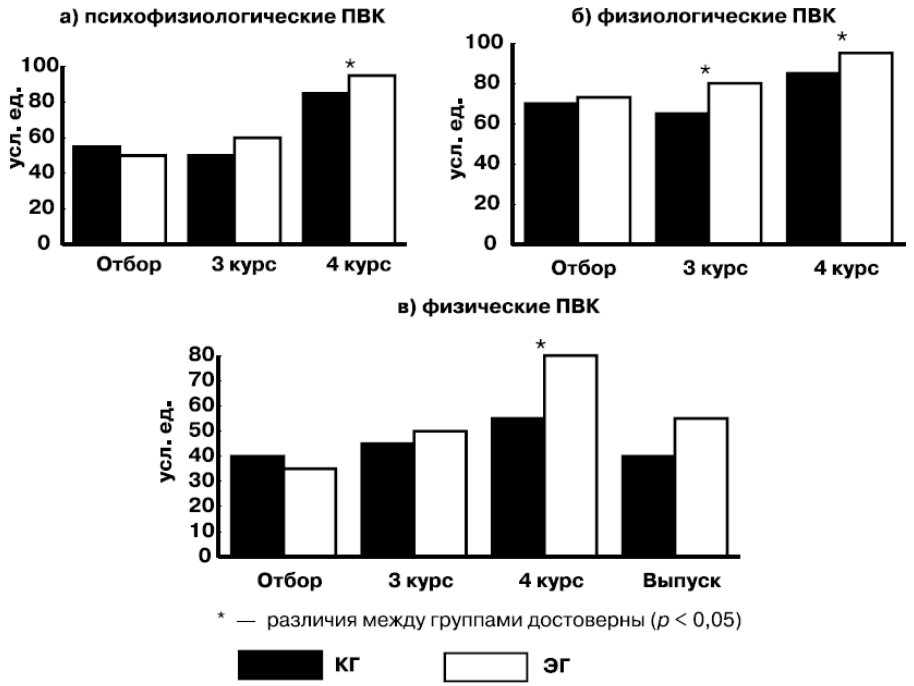


Рис. 15. *Изменение интегрального показателя уровня развития ПВК в процессе обучения курсантов*

• «эффект вхождения в летное обучение», характеризующийся снижением показателей системы мотивов в самом начале летного обучения. «Эффект вхождения», по мнению И. Агапова, А. Вороны, связан с сильным, буквально ошеломляющим, воздействием социальной среды и факторов полета на психику курсантов, которое частично разрушает сложившееся в процессе предшествующей подготовки представление о летной деятельности. У курсантов, успешно преодолевших эффект вхождения и не отчисленных по летной успеваемости, в дальнейшем происходит стабильное повышение показателей, характеризующих развитие личности, вплоть до окончания;

• «эффект окончания училища», который характеризуется определенным снижением достигнутых показателей системы мотивов. Наиболее вероятной причиной этого феномена является предстоящее расставание с привычным окружением и коллективом и воздействие социальной неопределенности, обусловленной в данном случае сокращением Вооруженных Сил, негативным общественным мнением, сложившимся в то время о Советской Армии (1991–1992 гг.).

Обращает на себя внимание тот факт, что удалось добиться относительного прироста развития личностных качеств при применении разработанного комплекса психолого-педагогических

мероприятий за счет воздействия на духовную сферу человека (привитие интереса и бескорыстной любви к летной профессии, гордости за принадлежность к авиации и т. д.), что на фоне безудержной антиармейской пропаганды свидетельствует о достаточно мощном влиянии воспитательных мероприятий на формирование личности профессионала.

Одновременно было установлено, что в процессе летного обучения наименьшему изменению подвергаются показатели оперативной памяти. Данный факт, по-видимому, обусловлен тем, что пропускная способность каналов восприятия и переработки информации имеет достаточно жесткую биологическую, генотипическую детерминированность.

Кроме того, специфичным для летной профессии явился скачкообразный рост способности к психическому отражению пространства, которое, как принято считать, является достаточно инертной характеристикой психики взрослого человека. Этот рост наблюдался только после начала летной практики и только у курсантов, успешно осваивающих программу летной подготовки.

Касаясь развития физических, физиологических и психофизиологических качеств, следует отметить, что и в этом случае, несмотря на определенный прогресс, который наблюдался в их развитии, в процессе обучения качественный скачок был достигнут только под влиянием специальных развивающих упражнений, которые позволили достигнуть лучших показателей общефизического развития, двигательной координации, статической силовой выносливости, вестибулярной и нервно-эмоциональной устойчивости. Достаточно сказать, что в процессе обучения курсантов с применением развивающих методов в полете не наблюдались случаи выраженной напряженности и вестибулярных расстройств.

Проведенный системный анализ полученных результатов пролонгированного наблюдения позволил установить, что основными механизмами профессионализации психики курсантов являются интеграция и компенсация ПВК.

Интеграция заключается в доминировании в структуре ПВК наиболее интегральных качеств. Если на этапе отбора это оперативная память и устойчивость к вестибулярным раздражителям, то на 4 курсе – пространственное мышление и общеинтеллектуальное развитие.

Компенсация заключается в уравновешивании относительно низкого уровня развития отдельных ПВК более высоким уровнем развития других ПВК.

Выявлено, что к моменту достижения профессиональной адаптированности психики курсантов компенсирующую нагрузку

берут на себя в основном ПВК интеллектуальной сферы, что в определенной мере может быть объяснено относительно меньшей возможностью для развития личностных ПВК, обусловленной существующими относительно неблагоприятными воздействиями окружающей социальной среды.

Отмечено, что применение разработанной системы психолого-педагогических воздействий повышает надежность компенсации одних ПВК другими. У курсантов экспериментальной группы по сравнению с контрольной компенсация низкого уровня развития одной сферы ПВК качествами других сфер наблюдалось в 1,3 раза чаще. Интеграция и компенсация ПВК, по-видимому, лежат в основе образования новых функциональных элементов психики, обеспечивающих профессиональную надежность человека в опасной профессии.

Достигнутый уровень развития ПВК под влиянием разработанных методов обеспечил конечный эффект летного обучения, о чем свидетельствуют результаты надежности действий и вывозных полетов (табл. 5). В дальнейшем было осуществлено психологическое сопровождение бывших курсантов экспериментальной группы в процессе их обучения и переучивания на боевые самолеты в специализированных Центрах боевого применения ВВС. С этой целью в данный Центр была направлена группа выпускников из экспериментальной группы. Непосредственно в Центре с помощью ТСО нами проводились занятия по формированию ведущих интеллектуальных ПВК и способностей к пространственной ориентировку.

Формирование пространственных представлений у летчиков осуществлялось с помощью компьютерной системы «Простор». Она позволяла в реальном масштабе времени визуализировать на экране дисплея движение ЛА на траекториях фигур пилотажа (компьютерная графика строилась на основе математических моделей динамики полета самолета МиГ-29).[8] Параметры ввода в фигуру пилотажа задавались обучаемым произвольно в диапазонах эксплуатационных высот и скоростей, предусмотренных инструкцией летчику, что обеспечивало возможность их ознакомления практически со всеми полетными ситуациями, возникающими в воздухе на данном типе летательного аппарата. Для создания информационной основы умственных действий летчика и формирования навыков распределения внимания на экране дисплея индицировалось текущее значение времени и высоты полета, а в опорных точках фигур последовательно отображались количественные значения параметров, подлежащих контролю.

Процесс тренировок включал в себя последовательное

выполнение набора упражнений и предполагал постепенное усложнение учебной задачи с подкреплением ранее усвоенного материала.

В первом упражнении летчик, рассматривая «эталонную» траекторию движения самолета под различными ракурсами, знакомился с ее пространственно-временными характеристиками. Это позволяло формировать пространственно-временные представления, реалистичные по динамике траекторных перемещений в реальном масштабе времени и при сохранении относительных пространственных объемов фигур пилотажа.

Во втором упражнении изучались показания пилотажно-навигационных параметров в опорных точках фигур пилотажа. Была предусмотрена возможность наглядной демонстрации последствий выбора самых различных условий ввода (скорость, высота, перегрузки, крен) в каждую фигуру пилотажа. Таким образом обеспечивалось создание наглядных представлений о причинно-следственных связях «выбор начальных условий – изменения траектории – значения пилотажных параметров – параметры вывода из фигуры».

В третьем упражнении контролировались знания основных параметров опорных точек фигур сложного пилотажа, оценивалась сформированность мнемических процессов. Успешное прохождение этого этапа позволяло перейти к следующему разделу, в случае неудачи обучаемый автоматически возвращался в упражнение 2. Запись результатов этапа контроля в базу данных обеспечивала летчикам возможность самостоятельной оценки собственных знаний и введения на ее основе необходимой коррекции в подготовку.

В четвертом упражнении формировались наглядно-образные представления о пространственно-траекторном движении самолета при наличии характерных ошибок в технике пилотирования. Величина ошибки, задаваемая произвольно, позволяла ознакомить летчиков с характерными изменениями траекторий движения в самых невероятных полетных ситуациях.

Пятое упражнение предполагало создание информационной основы умственных действий летчиков и развитие предвосхищающих процессов путем их ознакомления с характером изменений пилотажно-навигационных параметров в опорных точках фигур пилотажа при наличии типовых, наиболее характерных ошибок в технике пилотирования.

Шестое упражнение позволяло сформировать у летчиков умственные навыки оценки ситуации и принятия решения, а также создать наглядно-образные представления о необходимых действиях при парировании ошибки в технике пилотирования.

Обучение на первоначальном этапе (5–7 тренировок) проходило в основном групповым методом (по 2–3 человека за экраном дисплея). В дальнейшем тренировки проводились как самообучение с индивидуальным темпом работы, с самоконтролем и использованием результатов тренировки для оценки своей подготовленности к полету.

Следует отметить, что на этапе освоения самолета положительным эффектом обладает присутствие на групповом занятии опытного летчика-методиста, разъяснения которого помогали разрешать возникающие спорные моменты. В дальнейшем на этапе самостоятельной подготовки необходимость в его присутствии отпадала.

В качестве контрольной группы в центре переучивания были взяты летчики, имеющие большой налет на современных истребителях. Летчики экспериментальной группы переучивались на МиГ-29 с учебного самолета Л-39. Иначе говоря, начальные условия были неравны. Экспериментальную проверку эффективности предложенных способов формирования умственных действий в реальных условиях боевой учебы провел наш аспирант В. Манихин. Представляем его данные.

Экспериментальные задания строились таким образом, чтобы максимально актуализировать в деятельности летчика те психические процессы и свойства человека, которые целенаправленно развивались с помощью предложенных ТСО в ходе обучающих экспериментов.

При выполнении первой части полетного задания летчикам предлагалось самостоятельно выполнить комплекс фигур сложного пилотажа.

Результаты оценок качества выполнения пилотажного комплекса представлены на рисунке 16.

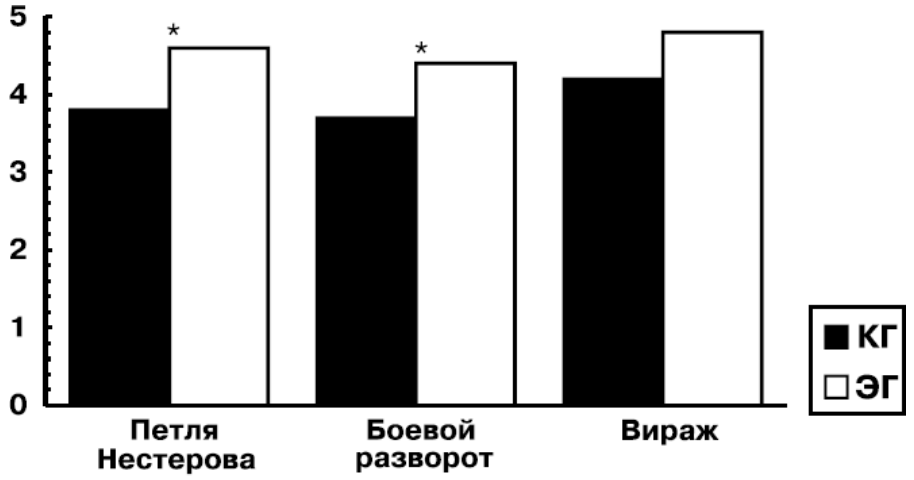


Рис. 16. *Средние оценки техники пилотирования при выполнении пилотажного комплекса*

Важной характеристикой сформированности психофизиологических механизмов регуляции действий летчиков является градиент изменения нормальной перегрузки в процессе пилотирования самолета. Ранее было установлено, что летчики с низким уровнем подготовки пилотируют с градиентом нарастания перегрузки до 0,4 ед./с, со средним – 0,5–0,7 ед./с, а с высоким более 0,8–1,0 ед./с. Графики распределения градиента нарастания нормальной перегрузки у летчиков КГ и ЭГ представлены на рисунке 17.

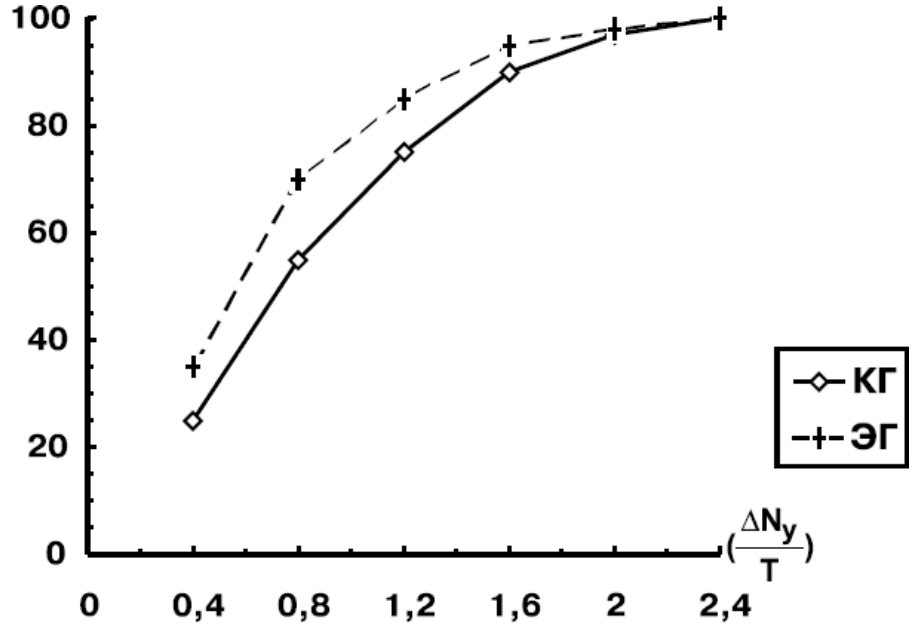


Рис. 17. *Вероятность пилотирования с различными градиентами нарастания нормальной перегрузки*

Они свидетельствуют о недостаточном уровне подготовки летчиков обеих групп. Однако, как следует из рисунка 17, вероятность пилотирования с градиентом 0,5–0,7 ед./с (характерном для средне подготовленного пилота) в ЭГ несколько выше, чем в контрольной.

Во второй части задания при выполнении фигур сложного пилотажа летчик закрывал глаза, а инструктор создавал сложные положения самолета в пространстве. Испытуемый после открытия глаз должен был оценить степень отклонения выдерживаемых параметров полета от требуемых и принять альтернативное решение: либо продолжить пилотаж, парируя возникшие отклонения, либо по соображениям безопасности прекратить выполнение фигуры и вывести самолет в горизонтальный полет.

В экспериментах оценивались развитость пространственных представлений, грамотность и оперативность принимаемых решений, эффективность и надежность выполняемых действий. Основным показателем, характеризующим оперативное мышление пилота, являлось время принятия решения на парирование возникших отклонений пилотажно-навигационных параметров. Полученные результаты представлены на рисунке 18.

Сложное положение в пространстве означало, что летчик не представлял, в каком он находится положении по отношению к земле.

Как видно из рисунка 18, среднее время начала исправления

ошибки у летчиков ЭГ достоверно меньше (на петле Нестерова – 1,14 ± 0,38 с, на боевом развороте – 1,33 ± 0,15 с, на вираже – 1,25 ± 0,28 с), чем в КГ (на петле Нестерова – 2,19 ± 0,44 с, на боевом развороте – 2,26 ± 0,59 с, на вираже – 2,31 ± 0,29 с).

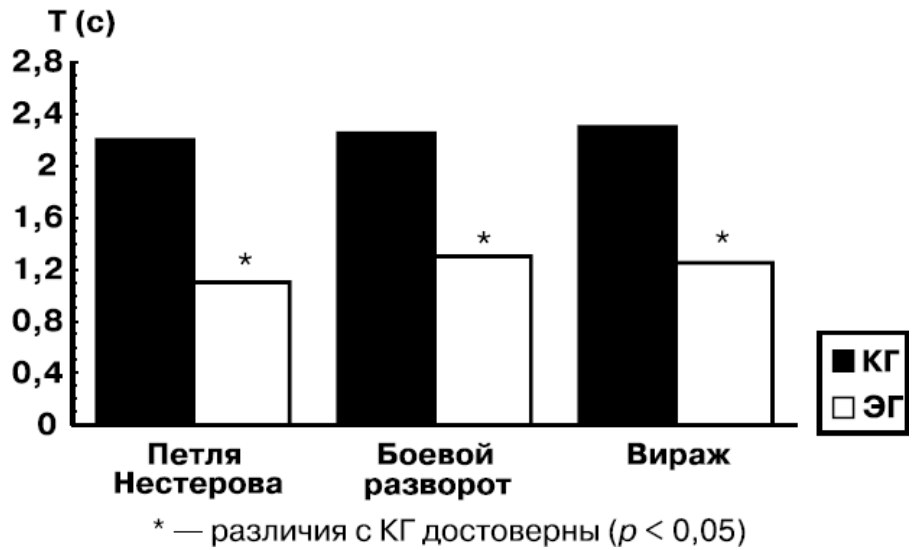


Рис. 18. *Среднее время исправления отклонения от режима полета в контрольной и экспериментальной группах*

В третьей части полетного задания после предварительной (с закрытыми глазами) пространственной дезориентации испытуемого инструктором создавалось сложное положение. После открытия глаз летчики контрольной и экспериментальной групп должны были определить свое пространственно-траекторное положение, оценить обстановку и наиболее оптимальным способом вывести самолет в горизонтальный полет.

Временные показатели деятельности летчиков по выводу из сложного положения представлены на рисунке 19.

Как видно из рисунка 19, среднее время принятия решения на вывод из сложного положения в КГ (1,98 ± 0,76 с) почти в 2,5 раза больше, чем в ЭГ (0,74 ± 0,57 с). При этом на выход в горизонтальный полет пилоты КГ используют времени достоверно больше (КГ – 16,37 ± 9,90 с, ЭГ – 9,00 ± 3,00 с). Причем, следует отметить, что в этом случае вероятность совершения ошибки в КГ (0,43) почти 3-кратно превышает показатели ЭГ (0,14).

Результаты анализа структуры распределения внимания летчиком при выходе из сложного положения показали, что основным источником информации для пилотов ЭГ служит внекабинное пространство (47,3 %), а для пилотов КГ – прибор

КПП (44,8 %).

Таким образом, подводя некоторый итог данному эксперименту, можно считать, что использование предложенных современных методов развития умственных действий при подготовке летного состава благоприятно сказывается на эффективности и надежности действий пилотов по ведению пространственной ориентировки, на «диагностике» и принятии решений в усложненной обстановке, на развитии оперативного мышления.

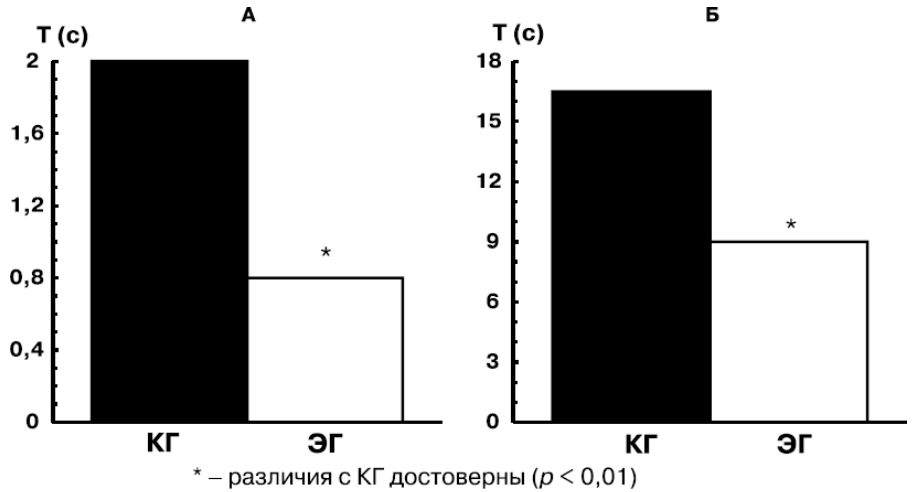


Рис. 19. *Среднее время принятия решения на вывод (А) и среднее время выхода самолета в горизонтальный полет (Б) из сложного положения*

Подведем итоги научного сопровождения специализированной профессиональной подготовки и сделаем обобщающие выводы.

Анализ социального и психологического содержания причин аварийности и недостаточной эффективности военных человеко-машинных систем наряду с прочими позволили установить, что одной, хотя и скрытой, но постоянно действующей причиной является недостаточный уровень профессиональной подготовки как результат приоритета технократического уклона в образовании над гуманитарным.

Для военной авиации ключ к решению проблем безопасности полета – в создании условий осуществления приоритетности образования. Стратегией военной образовательной системы должно стать внедрение принципа непрерывности образования. Результаты проведенной работы убедили в том, что **ядром профессиональной подготовки летчика является личность человека** во всей ее взаимосвязи с социальной и учебной

обстановкой. Ведущим профессиональным качеством **является интеллект**. Наиболее рациональным направлением формирования профессиональной надежности является системный метод обучения, осуществляющий **синтез** психосоциальных, биологических и психофизиологических свойств человека применительно к летной профессии.

Фундаментальной основой заблаговременной профилактики аварийности из-за ошибок летчиков является педагогизация и психологизация летного обучения, создание института летчиков-психологов, подразделений психофизиологической подготовки и военно-технических центров разработки средств обучения.

Четырехлетнее наблюдение за становлением личности летчика позволило прийти к заключению о несоответствии современной организации и содержания воспитательной работы, развивающей системе мотивационной потребностной курсанта, **его** видении своего будущего, что является результатом отсутствия системы психолого-педагогической коррекционной работы.

И, наконец, установлен важный научный факт. В процессе обучения развивается мощная компенсаторная система, которая способствует формированию летных способностей за счет процесса компенсации одних ПВК другими. Это означает, что первоначальный психологический отбор – лишь ориентация и ключ к индивидуальному обучению, а не печать о непригодности или слабой способности.

В результате проведенного формирующего обучения и экспериментального исследования динамики становления профессионально важных качеств курсанта были установлены новые научные факты:

• в процессе обучения выявлена периодизация и условия спада мотивации на летную работу, ослабления психической устойчивости к труду, невротизации личности;

• развитие летных способностей зависит от психофизиологической матрицы, успешность заполнения которой определяется психофизиологической целесообразностью подбора технических средств обучения и адекватностью моделирования уровней полноты информационной среды о движении самолета в пространстве и времени;

• учебный процесс, психофизические тренировки, обучение в полете формируют не только развитость ПВК, но и их интегрирование и многомерную взаимную компенсацию. Интегрирование и компенсация определяют способность к интеллектуальным формам поведения в нестандартных, в том числе аварийных ситуациях;

• установлены психические механизмы возникновения иллюзий пространственного положения из-за коллизий представлений между «видимым и ложным миром», из-за ложной перцептивной гипотезы на фоне тормозного состояния коры головного мозга;

• предложенный метод формирования образных «квантов» движения самолета в пространстве в сочетании с перцептивным и речевым наполнением образа позволяет продуктивно продвинуться от навыков к способностям.

Впервые в учебно-педагогический процесс формирования профессионала-летчика была внедрена медико-психологическая программа развития психических и физических качеств, развития и поддержания мотивации, образования новых нейродинамических функциональных систем помехо– и стрессоустойчивости, создания высокого культурно-нравственного базиса личности.

Использование в ходе учебно-педагогического процесса предложенных методов, средств и условий психофизиологического формирования ПВК позволили по сравнению с контрольной группой улучшить результаты в области:

а) социальной психологии:

• повысить уровень мотивации на 70–75 %;

• уменьшить конфликтность в среде курсантов и инструкторов на 30–40 %;

• улучшить успеваемость на 35–55 %;

б) психофизиологии летного труда:

• увеличить устойчивость к типовым биофизическим стрессорам на 40–45 %;

• снизить вестибулярные расстройства в полете на 40–60 %;

• увеличить физиологическую переносимость летной нагрузки на 45–48 %;

• развить физические качества на 50 %;

в) профессионального труда:

• сократить вывозную программу до первого самостоятельного вылета на 6 полетов (стоимость – эффект на одного курсанта 6–8 млн. руб.);

• снизить количество ошибок в усложненных условиях полета в 3–4 раза(!);

• уменьшить время восстановления психической ориентации в пространстве после ее утраты на 20–25 %;

• снизить на 25–35 % отчисляемость по здоровью, дисциплине и летной неуспеваемости;

• улучить прогноз успешности освоения летной профессии на

40–70 %.

Смеем констатировать, что научная военная психологическая педагогика в настоящее время создала материал, технические средства обучения, учебные дисциплины для формирования профессиональной военной авиации высокого уровня. Все дело в Заказчике. Кто он? Думаю, не только военное руководство…

4.3. Олимп профессионала

Профессии, как и люди, имеют свое лицо, свой характер, свой престиж. Ф. Энгельс писал даже о том, что каждая профессия имеет свою собственную мораль. Это значит, что профессия предъявляет человеку сплав требований, выработанных многими поколениями, что человек может наиболее ярко раскрыть свои деловые, творческие, идейные и нравственные качества только в трудовом процессе. Взаимосвязь профессионализма и нравственности немыслима без высочайшей ответственности и гражданственности.

В ряду таких профессий, безусловно, стоит профессия летчика-испытателя. В ней, пожалуй, как ни в одной другой, человек приобретает особое значение в оценке достижений большого коллектива, индивидуальность выступает одновременно и как мера общественной полезности [34, 36, 63, 69, 89, 201, 381].

В летной профессии небо начинается с земли – с создания летательного аппарата: планера, самолета, вертолета, космического корабля… С позиции инженера, это такие же технические объекты, как и десятки других, для производственника – одна из номенклатур тех сотен тысяч изделий, которые выпускаются промышленностью. И все же рождение нового самолета или космического корабля – событие государственного масштаба, степень технического и интеллектуального прогресса. В летательном аппарате концентрируется реальная и потенциальная сила человеческого ума и энергии, в нем собраны воедино достижения по крайней мере 40–50 отраслей науки, техники производства. В этом смысле он становится своего рода полигоном для проверки фундаментальных идей и самых смелых человеческих дерзаний [89, 201, 283, 381.

Самолет как сложный организм соткан из частей, частиц, частичек, каждая из которых несет в себе определенные технические функции. Но живой явью не просто созданной, но и выстраданной, он становится впервые только на испытаниях, когда выходит на взлет. В каждой детали тысячи расчетов, сотни проигранных вариантов, лабораторные и стендовые испытания, увязки, подгонки и вновь расчеты – череда напряженных дней и бессонных ночей его создателей. Причем именно пилот призван вдохнуть жизнь в это детище сотен коллективов, многих тысяч людей. Он становится связующим звеном между конструкторскими замыслами и их техническим осуществлением

в огромной массе деталей, узлов. Ибо наступает момент, когда он остается «с глазу на глаз» с этой конструкцией из сверкающего металла, чтобы принять решение о будущем нового летательного аппарата. И рядом нет ни Генерального конструктора, ни теоретиков, ни производственников, ни двигателистов, ни управленцев, ни системщиков. Он их единственный и полномочный представитель в небе, его возвращения из полета ждут они на маленьком пятачке у аэродрома.

В авиации все помнят, что в воздухе не остановишься, для обдумывания сложившейся ситуации будут минуты, а иногда и миг. Там, в небе, нет места для доброй житейской привычки: осмотреться, поразмыслить, посоветоваться. Но это только одна сторона того обстоятельства, что летчик-испытатель в небе предоставлен самому себе. Она в определенной степени условна, поскольку отражает скорее физический, чем общественный факт. Есть и другая сторона – сугубо социальная, показывающая, что летчик-испытатель не только «один за всех», но и «один на всех». Все специалисты будут его выпытывать, всем он необходим как вестник, несущий неповторимую, животрепещущую информацию о результате их труда. И он должен вернуться из полета не с субъективным мнением, а с мнением профессионала, в коем сосредоточены быстрота реакции спортсмена, знания инженера, самооценка тонкого психолога.

Современный самолет в отличие от прежних оснащен сложной аппаратурой управления и бортовыми вычислительными машинами. Многие операции и даже отдельные действия по самолетовождению, изменению маршрута полета, выбору ближайшего места посадки и т. д. выполняют автоматизированные системы. И это не случайно, ибо нередко человеку приходится управлять самолетом, когда он движется со скоростью, в 2–3 раза превышающей скорость звука, на высоте, где, кроме черного неба и холодного безмолвия, нет ничего. В этом случае испытываются не только летно-технические характеристики, но и автоматические механизмы с позиции их «партнерства» при выполнении задач пилотирования.

Сложность современных технических комплексов, широко использующих автоматику, кибернетические устройства, заставляет все чаще рассматривать их совместную работу с человеком не только как техническую, но и как психологическую проблему. Понятие технической сложности, конечно же, неразрывно связано и с любым новым летательным аппаратом. Отсюда следует, что каждое взаимодействие пилота и машины важно анализировать и с психологической точки зрения. Едва ли можно считать сентиментальностью, что летчик видит в самолете

живое существо. Дело в том, что человек признает теперь в машине своего партнера, в известном смысле полагаясь на его надежность и даже преданность в любой трудной ситуации.

Надежность летательного аппарата, отдельных его узлов проверяются последовательно и всесторонне на каждой стадии разработки самолета, но летчик-испытатель становится первым, кто в реальном полете дает целостную оценку качества самолета и его оборудования. В основании этой оценки лежит всегда социальная, гражданская позиция самого летчика и всего конструкторского коллектива, которая определяется одним – овеществлены ли в металле цель, назначение машины, эффективно ли выполняет она свои функции, и, наконец, насколько новый летательный аппарат отвечает требованиям безопасности. В зависимости от того, в какой плоскости, с какой принципиальностью будет поставлен вопрос об оценке самолета, формулируются и итоги испытаний. Иначе говоря, техника и технология испытаний начинается с личности испытателя, с его отношения к цели своего труда.

Вот почему мы с полным основанием говорим о том, что самолет рождается в испытаниях благодаря летчику. «…Что звалось «самолетом», – заметил поэт, – не летало само» (Р. Рождественский). Еще на заре авиации в 1910 году французский пилот Ф. Фербер сказал: «Изобрести летательный аппарат – этого мало, построить его тоже не много, испытать – все». Заявление, возможно, несколько преувеличивающее значение летных испытаний, но все же отражающее особое отношение к мужественной профессии испытателя [201].

С чего же начинается испытатель, каково значение его личности, его жизненной позиции в развитии идей технического прогресса, создания летательного аппарата, методов обучения и обеспечения безопасности полетов? Только поняв истоки его богатырского духа, цельности натуры, фанатической сосредоточенности в работе и поистине беззаветной преданности призванию, можно осознать, понять нравственную силу присущего ему профессионализма.

Совместная работа, близкое знакомство с летчиками-испытателями разных поколений убеждает в том, что в подавляющем большинстве случаев основным побудительным мотивом в выборе этой профессии были общественные потребности.

30-е годы… Многие помнят прозвучавший на всю страну призыв партии: «Комсомолец – на самолет!» – и вслед за этим массовый порыв молодежи. Все романтики-мечтатели грезили Чкаловым и авиацией, всем хотелось проверить и испытать себя в

этом нелегком деле. Среди целой плеяды молодых энтузиастов хорошо знакомые теперь имена. Вот что говорят эти люди о своем решении:

«Интерес к технике, причем высшей – авиации, и не «нарисованной» в чертежах, а живой, действующей. Конечно, сыграла наверняка свою роль и активная массовая пропаганда летной профессии» (М. Л. Галлай, заслуженный летчик-испытатель СССР, Герой Советского Союза).

«Облик летчиков, которых я видел в детстве и юношестве (Коккинаки, Громов), создал тот образ, которому я захотел подражать… Это была эпоха авиации вообще и летчиков в особенности» (В. С. Ильюшин, заслуженный летчик-испытатель СССР, Герой Советского Союза).

«Хотелось овладеть серьезной военной специальностью в связи с надвигающейся угрозой войны» (С. Г. Дедух, заслуженный летчик-испытатель СССР).

«На выбор профессии повлияли достижения авиации 30-х годов, подвиги наших летчиков на Халхин-Голе и во время войны в Испании» (С. А. Микоян, заслуженный летчик-испытатель СССР, Герой Советского Союза).

Есть, конечно, и чисто психологическая сторона этого выбора. Мы не должны забывать, скажем, о такой черте личности авиатора, как желание стать во всем первым, быть смелым, победить в себе инстинктивную боязнь, преодолеть свои слабости в борьбе с неизбежными трудностями и сомнениями. Из этих составляющих начинает складываться характер летчика, а затем испытателя.

Вначале летчик наслаждается полетом просто как человек! Он парит над землей, он может ее «делать большой и маленькой», он видит солнце, когда над землей облака. Он птица. Этот синтез необычайных чувств свободы управления собой и машиной в пространстве формирует особое эстетическое состояние души, эмоциональную основу профессии. Наслаждение от полета испытывает летчик и в пору своего становления, и в пору зрелого мастерства. Он всегда работает как художник, полотном которому служит само небо.

Испытатель не начинается с героического поступка. Он рождается в переплавке своих знаний, профессиональных данных, характера, привычек. Испытание – это та грань, за которой важнее всего предельно точное, скрупулезное выполнение задания инженера. Сухие строки полетного листа гласят, что необходима такая-то высота – не выше и не ниже (и это в безбрежном океане пространства), такая-то и никакая другая скорость, такая-то перегрузка и т. д. И безмолвные приборы-самописцы оценят, плох

или хорош испытатель. А для точной работы нужны прежде всего выдержка, тренированность. Поначалу они нужны даже не для преодоления экстраординарных, критических ситуаций, а всего лишь для нормального выполнения заданного режима полета. К тому же далеко не каждый день поднимается в воздух новая машина и далеко не всем испытателям за всю их жизнь удается апробировать опытный самолет. В трудовых буднях куется характер испытателя, особенно испытателя космических кораблей. Ему порой, как и актеру, долго надо ждать своей заветной роли. Но настоящий летчик-испытатель в любом рядовом полете ищет и находит осуществление зова своей души.

Такие черты характера испытателя как аккуратность, выдержка, исполнительность, превращаются в базовое свойство личности – точность в работе. Точность в работе испытателя не казенный педантизм, она по-своему отражает активность жизненной позиции. Обратную сторону героики, решительных действий в экстремальных условиях как раз и составляет длительное напряжение в обыденных будничных ситуациях. Именно это постоянное совершенствование профессиональных качеств, наращивание теоретического багажа, формирование упорства и являются одним из показателей зрелости личности, ее готовности к гражданскому подвигу.

Становление испытателя как профессионала органически соединяет в себе и развитие нравственности, и формирование гражданственности, и, наконец, приобретение им такого ценного качества, как единство слова и дела. Эту сторону помогает точно вскрыть вопрос анкеты, предложенной группе испытателей: «Какие черты характера усиливает профессия летчика-испытателя?»

«Умение в минуту опасности хладнокровно рассуждать, думая о том, что необходимо сделать, а не о том что со мною может быть» (испытатель с 1936 года).

«Умение оценить ошибку свою и чужую, способность к самоанализу, уважение к другим» (испытатель с 1950 года).

«Уважение к человеку усиливает доброту, благородство, чуткость, ответственность за других» (испытатель с 1962 года).

«Познание себя. Эта профессия позволяет ответить на вопрос «кто я?» и в плане самоуправления и самоутверждения (испытатель с 1969 года).

А что же подавляет эта профессия в характере?

«Подавляет безответственность, разболтанность, неумение владеть собой» (испытатель с 1937 года).

«Подавляет легкомыслие, неосторожность, недисциплинированность» (испытатель с 1951 года).

«Профессия не терпит инертных, безвольных, безразличных, ленивых людей. Подавляет неорганизованность, торопливость, равнодушие» (испытатель с 1960 года).

За этим высоким уровнем гражданственности стоит незыблемый, хотя и, как говорится, неписанный моральный кодекс испытателя. Суть его сводится к осознанию главной черты испытательной работы: данная тебе в руки и отданная на твою совесть опытная техника – будущее твоей Родины. От этого будущего зависят мощь народного хозяйства, крепость обороны страны. Из этого следует, что личностный смысл труда летчика-испытателя вплетен в социальную потребность общества.

Все сказанное требовало некоторой объективизации в оценке личности испытателей. С этой целью мы предприняли специальное исследование по динамике профессионально важных качеств летчиков-испытателей. Приведу некоторые результаты исследований (Ответственный исполнитель В. М. Звоников).

Как было сказано, стержневым фактором в целенаправленной деятельности является побудительный мотив. Каковы же особенности мотивации у летчиков-испытателей?

Обращает на себя внимание появление более ранней мотивации на летную деятельность, чем у обычных летчиков (табл. 6).

У 80 % будущих испытателей реализация мотива начиналась в аэроклубах, авиамодельных кружках и т. д., что способствовало обогащению первичного мотива за счет получаемых о профессии знаний и приобретения некоторых профессиональных навыков.

Таблица 6

Время возникновения профессионально направленного мотива

Группы летного состава	Когда появилось желание стать летчиков(в % к общему числу обследованных)			
	школа	после окончания школы	летное училище	аэроклуб
Летчики-испытатели	60,6	6,4	13,0	20,0
Летчики строевых частей	59,1	20,8	20,1	4,8

Известно, что на любой своей последующей стадии психическое как процесс формируется благодаря уже имеющейся мотивации, а формирование существенно новой мотивации выступает как результат не одной, а многих стадий психического процесса [13, 179]. Это обусловлено тем, что пройденные личностью ступени развития постепенно порождают ее

иерархическую организацию, в составе которой позднейшие, более сложные и совершенные структуры не поглощают, а качественно видоизменяют, обогащают, регулируют, интегрируют образования более ранних ступеней через включение их в новые системы психологических отношений личности к миру [187, 366].

Причем, данное положение подтверждается тем, что у большинства испытателей уже на этапе обучения в школе и училище появляется желание овладеть летно-испытательной профессией. О зрелости лиц, сделавших такой выбор, свидетельствует и содержательная характеристика данного мотива. Так, наиболее высокие ранги получили мотивы: более интересная работа и активное участие в создании и совершенствовании авиационной техники (табл. 7).

Таким образом, профессия летчика-испытателя требует высокой мотивации, и чем раньше возникает летный мотив, тем больше вероятность, что он будет устойчивым, а личность, выбравшая такой путь, преодолеет все преграды при достижении поставленной цели. Кроме того, выраженная мотивация способствует целенаправленному формированию и развитию личности.

Исследования психологических особенностей испытателей с помощью психометрических и личностных методов дополнило анкетирование и позволило оценить степень выраженности тех или иных качеств. Результаты обследования психометрическими методиками указывают на более высокий уровень развития познавательных психических процессов у летчиков-испытателей по сравнению с летчиками строевых частей (табл. 8).

Таблица 7

Время возникновения побудительного мотива стать летчиком-испытателем и основные причины

Когда появилось желание стать испытателей(в % от общего числа обследованных)		
в школе	в училище	в части
12,5	46,9	40,6

№ п/п	Чем было вызвано желание стать летчиком-испытателем(основные причины в порядке значимости)
1.	Более интересная работа (по сравнению с работой летчика строевой части или летчика-инструктора в училище)
2.	Активное участие в создании и совершенствовании авиационной техники
3.	Неудовлетворенность прежней работой
4.	Стремление к самоутверждению
5.	Стремление к риску
6.	Материальное благополучие
7.	Желание известности

Таблица 8

Уровень развития познавательных психических процессов у летчиков-испытателей и летчиков строевых частей

Группы летного состава	Методики				
	Шкалы	Часы	Компасы	Установлен. закономерн.	ЧКТ (с)
Летчики строевых частей (n = 68)	5,7±0,3	28,0±1,2	37,1±1,5	83,3±2,7	214,7±6,2
Летчики-испытатели	6,9±0,5	27,3±1,6	41,9±1,7	89,2±3,6	187±6,6

Различия достоверны на уровне $p < 0,05$

Наиболее выражены различия по качествам внимания (ЧКТ), оперативной памяти («шкалы»), особенно восприятия пространственных отношений и репродуктивного мышления («Компасы»). Эти различия указывают, что испытательская деятельность предъявляет повышенные требования прежде всего к перечисленным психическим качествам. Обычная летная деятельность тоже способствует развитию познавательных психических процессов, однако их уровень несколько ниже. Обследование личностными методами также показало ряд особенностей, которые отличают испытателей от летного состава строевых частей.

По данным Н. Ф. Лукьяновой, профиль СМИЛ характеризует летчиков-испытателей как людей очень настойчивых, активных, рациональных. Им свойственна очень высокая целенаправленность в действиях, преданность основной жизненной цели, идее, склонность к анализу своих поступков,

рациональный подход к решению проблем (сочетание показателей по 2,5 и 6 шкалам СМИЛ), выраженное умение, высокая социальная обязательность, хороший контроль над эмоциями в сочетании с некоторым повышением уровня тревожности. Летчики-испытатели по своим личностным особенностям несколько отличаются от летчиков-истребителей, которым свойственны такие качества личности, как яркая эмоциональность, высокий уровень активности. Испытатели не всегда проявляют достаточную гибкость в межличностном общении, уровень тревожности по СМИЛ у них несколько более высокий. По этому поводу подчеркнем, что мы рассматриваем повышение уровня тревожности в качестве одного из показателей психологической готовности к действиям в экстремальных условиях. Потому очень значима степень выраженности шкалы тревожности, а также соотношение ее с другими личностными особенностями, которые компенсируют или, наоборот, усиливают его. В обеих группах летного состава уровень тревожности не превышает того предела, когда тревожность становится фактором, дезорганизующим деятельность.

Интересные данные получены при анализе показателей группы летчиков-испытателей по ряду дополнительных шкал СМИЛ – творческий вклад ($Т_в$), самоконтроль ($К_о$), эрудиционный склад ($Э_р$), тревога ($Т_р$), интеллектуальная активность ($И_а$) и рутинность ($Р_у$). Были сопоставлены показатели по данным шкалам летчиков-истребителей (52 человека) и летчиков-испытателей. У последних – показатели по шкалам «эрудиционный склад», «творческий вклад» и «интеллектуальная активность» достоверно выше. Это соответствует той значимости, которую приобретают в деятельности испытателей творческий склад мышления и интеллектуальная активность.

По данным В. Звоникова, усредненные группы летчиков-испытателей по цветовому тесту Люшера показали, что обследованные обнаруживают активное стремление к успеху, преодоление в деятельности препятствий, принятие самостоятельных решений, выраженную мотивацию к достижению цели, гибкость волевых усилий в сложных условиях деятельности.

Вместе с тем, отмечается повышение уровня тревожности. Однако, общий психологический настрой обследуемых мы интерпретируем как активный, оптимально компенсированный.

Результаты по тесту ТАТ также подтверждают наличие вышеперечисленных свойств личности. Отмечается преобладание действенной позиции. В темах рассказов по картинкам ТАТ у большинства прослеживается стремление к выполнению долга.

Тревоги и опасения связаны со стремлением к достижению цели деятельности, а также выраженной значимостью профессиональных задач.

Известно, что характеристики поведения человека в различных фрустрирующих ситуациях являются индикаторами адаптивных возможностей личности к социальному окружению. Адаптивный эмоциональный отклик на фрустрирующий фактор всегда является сочетанием разных по типу и по направлению эволюционных реакций.

Полученные в ответах по тесту рисуночных ассоциаций Розенцвейга среднегрупповые показатели летчиков-испытателей свидетельствуют о том, что преобладающими в ответах по типу реакций оказались препятственно-доминантные (О-Д) – 44,1 %, по направленности реакций – внешне-обвинительные (Е) – 41,6 %. Последнее место по типу реакций занимают разрешающие (N-P) – 24,8 %, а по направленности – самообвинительные реакции (J) – 20,6 %. (см. табл. 9).

Как видно из таблицы 9, общий профиль реакций фрустрации имеет вид: по типу О-Д > Е-Д > N-P, по направленности Е > J > М. Тип реакций летчиков испытателей как по степени выраженности, так и по структуре, отличается от молодых мужчин (студенты), у которых общий профиль реакций по типу имеет вид Е-Д > О-Д > N-P, и от летчиков гражданской авиации, у которых получен аналогичный профиль, т. е. отмечается преобладание самозащитных реакций.

Преобладание у летчиков-испытателей препятственно-доминантной реакции в сочетании с внешнеобвинительным реагированием объясняется их социальной адаптацией, обусловленной особенностями профессиональной деятельности. Обладая высокой ответственностью за порученное дело, летчики-испытатели вынуждены отстаивать свою точку зрения, которая нередко противоречит мнению социально значимых лиц, что и вырабатывает определенный тип реагирования.

Таблица 9

Среднегрупповые значения реакций фрустрации по типу и направленности у летчиков-испытателей и студентов (по В. Звоникову)

Группа обследованных	Тип реакций (%)			Направление реакций (%)		
	О-Д	У-Д	N-P	Е	J	М
Студенты	30,0	46,7	21,6	51,1	25,4	22,4
Летчики-испытатели	44,1	31,1	24,8	41,6	20,6	37,8

Кроме того, одной из основных составляющих их

деятельности является поиск «препятствия», затрудняющего доводку самолета или его систем. Поэтому преобладание реакций типа О-Д можно считать адаптивным вариантом для профессии летчика-испытателя. Однако, следует заметить, что такой тип реагирования вызывает напряжение регуляторных механизмов, приводящее к увеличению степени риска в плане возникновения явлений переутомления и различных заболеваний.

Сопоставляя личностные особенности летчиков-испытателей по СМИЛ с направлением их эмоционального реагирования по тесту рисуночных ассоциаций Розенцвейга, можно отметить следующее. К безобвинительным реакциям (М), т. е. наиболее адекватным для решения фрустрирующей социальной ситуации, прибегают чаще всего лица, уверенные в себе, умеющие твердо отстаивать свою точку зрения, активные в общении. Меньше всего у испытателей эмоциональных реакций разрешающего типа (N-P) – 24,8 %. Причем направление их самообвинительное (J). По данным СМИЛ этим лицам свойственен наиболее высокий уровень тревожности. Можно предположить, что адекватное реагирование на трудные конфликтные ситуации общения у этих лиц формируется с помощью присущего им внимания к нюансам в межличностных контактах, что находит выражение в повышенном уровне тревожности.

Данные по тесту Роршаха свидетельствуют, что для большей части обследованных испытателей характерна высокая ассоциативная продуктивность (общее число ответов R), высокий интеллект и умение использовать его творческие аспекты (ответы типа М), четкое мышление (ответы типа Р), практическая направленность, способность и стремление к целостному охвату явлений (W), высокий уровень притязаний.

Таким образом, диагностика психологических качеств летчиков-испытателей подтвердила их профессиональную направленность и значимую выраженность.

Особой проверке нравственные и деловые качества испытателя подвергаются при выборе сложных программ испытаний, связанных с выраженным риском. Всем понятно, что, чем сложнее программа летных испытаний, тем она престижнее да и материально лучше обеспечена. Но летчик-испытатель, соглашаясь на участие в самой почетной и ответственной программе, меньше всего ориентируется на материальный стимул, ибо самое главное для него – не погубить технику, не бросить тень на новую идею. И если встает вопрос о риске, то для него это всегда осознанный вызов технике, вызов человека, ощущающего свое превосходство над ней; это риск как альтернатива неизведанности. Конечно, если смотреть глубже,

есть и уверенность, и спортивный азарт, и честолюбие в лучшем смысле этого слова, и непредвиденные обстоятельства почти как неизбежность. Но есть и сверхзадача – ценой допустимого риска получить новое решение трудной проблемы. Риск у испытателя выступает как концентрированный способ установления момента истины.

По мере того как формируется испытатель, происходит незаметная метаморфоза: вначале радость от полета, романтика проникновения в незнаемое, затем работа и еще раз работа, и только потом как награда за упорство – удовольствие от труда уже зрелого, выполненного мастерски, каким бы напряженным он ни был, то есть поэзия как компонент будней. Именно на этой нравственной основе вырастает стоическая влюбленность испытателя в летную работу, неистребимая потребность всегда быть сопричастным полету.

Да, летчику предоставляется большая свобода действий. Да, приятно повелевать машиной, а не подчиняться ей. Но пусть не будет ни у кого иллюзий. Свобода в данном случае – знак доверия, особо уважительное отношение к его личности. Эта свобода всего лишь производное от ответственности, ее естественное следствие. Только созревшее чувство ответственности дает право на автономность поведения в небе.

Автономность поведения диктуется спецификой летного труда. Летчик в полете становится иногда вершителем многих жизней. Он принимает окончательное решение в критической ситуации, когда под угрозой жизнь экипажа, да и его собственная. Для испытателя такое право выступает как оселок, на котором проверяется его нравственная и профессиональная сила. Каковы же истоки этого постоянного, жгучего чувства ответственности за выполнение полетного задания?

Самолет наших дней по технологии создания, предназначению и условиям эксплуатации – новое качество авиации. Стоимость авиационной техники, потерянной в результате аварий и катастроф, оценивалась некоторыми специалистами в 50-х годах в 430 миллионов долларов в год, тогда как в 90-х эта цифра может составить более 3 миллиардов в год. Суть, однако, не только в материальных потерях. Неизмеримо тяжелее потери человеческие. Каждому понятно, что проявление равнодушия, беспринципности при испытании таких самолетов, как, например, аэробус ИЛ-86 (350 пассажиров), может обернуться жертвами, наносящими в полной смысле слова социальный ущерб.

Нравственность для летчика имеет особенный смысл, она по-своему конкретна и активна. Сами отношения людей друг к другу

создают здесь прочную опору для моральных и нравственных принципов. Коллективизм летчиков не просто профессиональное отношение к специалистам, обеспечивающим полет, – это характер, стержень их труда.

Иллюстрацией к сказанному может служить один из известных нам эпизодов армейской жизни. Так уж случилось, что истребитель-перехватчик приземлялся в непогоду да еще с аварийным остатком топлива. Летчик В. П. Лобанов мог использовать лишь одну попытку на посадку. И вот, когда до взлетной полосы осталось меньше километра, он доложил на пункт управления полетом, что не видит земли. Выход один; покинуть самолет. В этот момент руководитель слепой посадки Ю. В. Проскуряков, нарушая инструкции, передал на борт: «Володя, я тебя вижу, идешь отлично, продолжай заходить». Через несколько секунд: «Ты над полосой, убирай обороты». И летчик успешно произвел посадку…

Впоследствии он говорил: «Я был уверен в Проскурякове, он всегда выручал, это большой авторитет для нас». В свою очередь, Проскуряков писал в объяснительной записке: «В. Лобанов – хладнокровный летчик, я был уверен в его выдержке и мастерстве, свои действия не считаю авантюрой, так как они были результатом нашей многолетней совместной работы». Оставляя в стороне формальную сторону вопроса, заметим, что и летчик, и руководитель должны были обладать огромным взаимным доверием, чтобы осуществить посадку самолета практически вслепую. А через несколько лет в еще более тяжелых погодных условиях (когда и за 40 метров посадочной полосы не было видно) выполнил посадку летчик-испытатель В. Г. Мезох на нашем флагмане ТУ-154. Ему помогла в этом уже автоматическая система, управляющая заходом на посадку. Он мог довериться своему неодушевленному товарищу-автомату. В этом полете уже не было ни нарушений инструкций, ни подвига, только обычная работа испытателя. Другие времена, другая техника, другие требования…

Социальный портрет летчика-испытателя нашего времени был бы не полон, если бы мы не сказали о его высокой культуре как типичной профессиональной черте. Объяснение этому факту трудно найти сразу. Только проникая в глубины его душевного мира, можно понять, что он всегда открывает для себя и своих коллег что-то новое. Пожалуй, не в меньшей степени, чем ученый, он постоянно живет на грани открытия. Небо изобилует сюрпризами. Новая техника, испытываемая им, требует постоянной готовности не просто к неожиданности, а к действию в незапрограммированной ситуации. Видимо, отсюда высокий

уровень нестандартности мышления, интеллектуализм решений, быстрота реакции и в то же время философское отношение к жизни, ее ценностям, сравниваемое, пожалуй, с мудростью древних.

Летчик-испытатель обязан убедить конструкторов в необходимости в интересах дела или человека переделать, доработать даже надежно функционирующий агрегат. А чтобы испытателю быть доказательным, следует постоянно учиться, профессионально совершенствоваться, осваивать принципы и методы инженерной психологии.

Задача испытателя отнюдь не в «вытягивании» сырой идеи или малоудавшегося инженерного решения, а в отыскании скрытых погрешностей проектирования. Социальная «технология» его работы состоит в раскрытии роли человеческого фактора при создании нового летательного аппарата, в рассмотрении «изнутри» системы отношений между техникой, человеком, условиями труда, средствами управления и контроля. На этом мы хотим особо заострить внимание читателя, так как человеческий фактор для любой человеко-машинной системы становится особым гуманитарным измерением труда.

Речь идет прежде всего об отношении к человеческим ошибкам, в результате которых происходят поломки, аварии и даже катастрофы. Достаточно сказать, что в настоящее время в авиации более 70 процентов ошибок связано именно с человеческим фактором. Но ошибки бывают разные. За некоторые из них действительно ответствен летчик, другие же порождаются независимыми от него обстоятельствами. Особенности современных технических систем, изменившаяся роль человека в этих системах делают реальными так называемые ошибки, обусловленные конструкцией. Они возникают порой из-за слабого знания проектировщиками психофизических закономерностей человеческой деятельности. Приведем пример. Один из опытных самолетов обладал «своенравным» поведением: при слегка неточном посадочном угле планирования начинал покачиваться с крыла на крыло. Летчики в этом случае допускали типичную ошибку. Вместо того, чтобы опустить нос самолета, пытались ручкой управления удержать машину от кренения, а это, естественно, вело к грубой посадке, причем отнюдь не по их вине. Это происходило потому, что с появлением углового вращения срабатывает так называемый рефлекс позы, в результате чего рука неосознанно перемещает ручку управления против кренения.

Подобные ошибки должны учитываться инженерным решением конструктора, предусматриваться на испытаниях,

оцениваться с психологической точки зрения. Отсюда возникает ряд вопросов: насколько усложнение летательных аппаратов удовлетворяет требованиям гуманизации труда; как сделать, чтобы испытатель был подлинным хозяином положения на борту самолета, а не репортером-наблюдателем за работой «умных автоматов», и, наконец, вопрос об ответственности за неудачную конструкцию самолета, невыявленные изъяны которой впоследствии лягут на плечи рейсового (строевого) летчика. Все эти вопросы проходят сквозь сито нравственных принципов летчика-испытателя, он должен активно и нелицеприятно содействовать их решению. Ведь что греха таить, случается, в угоду ложной престижности конструктивный недостаток пытаются «списать» за счет якобы неквалифицированной технической эксплуатации или невысокой обученности летного состава. Здесь есть над чем задуматься. Это затрагивает глубинные пласты, подводные камни создания, испытания, использования авиационной техники.

Испытания не заканчиваются укрощением техники. Венец их, если речь идет о современном техническом уровне, – освоение целостной системы «летчик – самолет – среда». Почему? Поясним это на некоторых примерах. Допустим, что испытатель, заранее подготовившись, продумав и мысленно «проиграв» все возможные последствия, вводит сознательно неисправность и… не вмешивается в управление, пока не наступит критический момент. Полученное таким образом время развития критической ситуации принимается за предельно допустимое, на основе чего даются различного рода эксплуатационные ограничения. Но в обычной летной работе не ждут отказа техники, пилот может быть просто не готовым к нему психологически, а значит, и действовать станет в аварийных условиях не всегда адекватно. Поэтому прогноз его действий, построенных только на данных испытания самолета, как правило, не будет точен.

Еще пример. Исследуются последствия отказа, внимательно следит испытатель за поведением самолета, за сигнализацией приборов. Они своевременно срабатывают, получено положительное заключение об их качестве. Но вот выясняется, что в рядовом полете профессионально подготовленный летчик действует с некоторым опозданием. Летчик занят другой работой, сигналы замечаются не сразу; приборы надежны сами по себе, но не в данной конкретной системе «летчик – самолет – среда». Условия, в которых испытывалась сигнализация даже при имитации реального отказа, не соответствовали психологическому содержанию деятельности летчика в критические моменты.

Работа летчика-испытателя должна включать не только инженерную, но и психологическую оценку тех новшеств, которые появляются в деятельности летчика с открытием новых законов аэродинамики, покорением больших скоростей, использованием автоматизации и т. д.

К примеру, изменения аэродинамических характеристик в полете или несоразмерные им усилия на ручке управления вызывают затруднения в выработке автоматизированных навыков, требуют для выполнения обычных рефлекторных действий дополнительного внимания и усилий. Использование пилотажных приборов, выполненных в виде счетчиков, усложняет летчику прогнозирование предстоящего изменения режима, что приводит к ухудшению точности пилотирования. Автоматизация управления самолетом видоизменяет процесс переработки информации, в частности, из системы анализа поступающей информации выключается двигательный анализатор. В результате у летчика может быть искажено пространственное представление о режиме полета, восприятие летчика становится более пассивным, менее надежным. Все эти факторы должны осмысливаться в процессе летных испытаний, оцениваться с точки зрения эргономики и надежности работы летчика как оператора. Все упущения из-за недостаточной компетентности летчика-испытателя впоследствии ложатся тяжелым грузом ошибок на строевого летчика.

Вопрос о взаимоотношении между «чувственной» информацией (личными впечатлениями испытателя) и информацией, объективно регистрируемой аппаратурой, следует рассматривать особо. До испытаний проводится широкое и глубокое математическое моделирование «поведения» системы в зависимости от многих физических факторов. Затем следует полунатурное моделирование с включением человека в систему управления и переработки информации. И только потом в реальном полете ожидается подтверждение результатов моделирования.

Однако случается, что, несмотря на полученное в полете подтверждение результатов моделирования, удовлетворения от этого полета у испытателя нет. Обнаруживается ощутимая несогласованность субъективной оценки с данными объективного контроля, т. е. с записями самописцев, магнитных накопителей, бортовых и наземных ЭВМ. Несмотря на наличие различных приборов, замеряющих характеристики и регистрирующих поведение самолетов, есть качества, за которые любят или не любят управление самолетом. Они могут быть обнаружены и зафиксированы только летчиком-испытателем.

Поэтому испытателю и нужны обширные и глубокие инженерные знания, чтобы уметь перевести свои наблюдения, чувствования, мысли на математически точный инженерный язык фактов и цифр. Жизнь испытателя изобилует такими обстоятельствами, когда он по вибрациям, перегрузкам должен установить, почувствовать ту опасную и едва уловимую грань, за которой следует разрушение техники. Доверие только к приборам и переход через эту субъективную грань закономерно приводят к гибели летчика-испытателя и, конечно, к потере опытной машины.

Специальные эксперименты по изучению умственной деятельности летчика-испытателя в аварийной обстановке показали, что в 60 % случаев он начинает строить гипотезу по косвенным несигнализируемым признакам, не предусмотренным никакой технической документацией. Испытатель по-своему «слышит», «чувствует» машину, «разговаривает» с ней на особом, только ему доступном языке, «воспитывает» и в итоге действительно учит ее летать.

«*… При подъеме нового самолета летчику дается 10–15 с для того, чтобы понять, чего «хочет» самолет. За эти 10–15 с он должен стать хозяином, иначе самолет может вырваться из рук*» (Герой Советского Союза, заслуженный летчик-испытатель СССР генерал-майор авиации В. С. Ильюшин).

Из этих слов становится ясно, что «чувство самолета» для летчика-испытателя не менее важно, чем анализ работы технического устройства или показания автоматического регистратора.

Психология взаимоотношений «человек – регистрирующий прибор» должна быть всегда определенной: летчик-испытатель использует приборы как источник информации для своей умственной работы, наблюдений, мыслей, чувств. Мораль летной жизни такова, что правдивость, опора на цифры и факты – это воздух, которым летчики дышат.

Поэтому недопустимо, когда летчика-испытателя за честный субъективный вывод, несогласие с данными прибора-регистратора пытаются перебросить на другую программу, недоброжелательно высказываются о его профессиональном умении или превращают в судилище осмысленные и сформулированные им результаты полета. И самое худшее – подобное отношение может повлиять на продвижение его по службе.

Стать испытателем летчика побуждает в основном творческий интерес. Из потребности к творчеству формируются и личные цели. Но какими бы ни были личные побудительные

мотивы, он всегда исходит из общественной потребности работать во имя человека. Психологическая суть его работы не сводится к узкопрофессиональным рамкам испытательного задания. Сама цель испытаний подразумевает получение ответа на вопрос: как справится тот, для кого предназначен самолет. От этого зависят эффективность применения техники, дальность полета, виды маневра, успех полетов в сложных погодных условиях, состав оборудования, оснащение аэродромов и т. п.

Испытатель исходит из сверхзадачи полного и безопасного использования техники в интересах пассажиров и обороны страны. Поэтому испытатели **заинтересованы в передаче своего личного опыта летчика**.

«*Эта заинтересованность проявляется по-разному в зависимости от педагогических способностей. Более заинтересованы в передаче опыта люди более высоких нравственных качеств*» (Герой Советского Союза, заслуженный летчик-испытатель СССР полковник А. А. Щербаков).

«*Очень заинтересован* (в передаче опыта. – Авт.), *потому что не просто оцениваешь самолет, но и желаешь чувствовать плод своего труда в мощи авиации, которая базируется на мастерстве всех летчиков*» (Герой Советского Союза, заслуженный летчик-испытатель СССР генерал-майор авиации В. И. Петров).

Диалектика испытательной работы имеет определенную психологическую направленность.

Во-первых, не запрещать, а развивать идеи конструкторов, предлагая показывать пути и условия, при которых данная идея может быть наиболее выгодно реализована. Тонкость этого дела состоит в том, что порой испытатель не способствует развитию идеи, а компенсирует ее конструктивные недоработки, «сырость» за счет собственных способностей. В последующем вследствие несовершенства технической реализации идеи у строевого летчика появятся затруднения и даже ошибки в полете.

Во-вторых, сверхзадача у испытателя одна – при испытании техники оценить процесс труда тех летчиков, которые будут осваивать новую технику в войсках. Здесь решающе важными становятся возможность, желание и умение летчика-испытателя передать свой опыт, изложив его в статьях, брошюрах и получив отклики из войск. Только при наличии обратной связи для него открывается возможность представлять интересы строевых летчиков. Поэтому должны быть созданы такие условия для проведения испытаний техники и вооружения, которые присущи деятельности войск с разнообразием климато-географических зон, качества аэродромов, требований боеготовности, средств и методов подготовки, состояния здоровья и средств защиты.

В-третьих, важная психологическая задача современного испытателя – это усиление теоретической подготовки в области инженерной психологии и эргономики.

Испытатель любого ранга – специалист, самостоятельно решающий судьбу летательного аппарата или одной из его систем. В его профессиональном уровне, образе мыслей и чувств, в его совести заложены успехи или промахи, причем весомые: экономические, технические и даже социальные. Нет необходимости разъяснять, что значит пустить в серию, эксплуатацию «недоведенный» самолет. Вот почему так важно всегда и везде поддерживать атмосферу доверия и уважения к испытателю. Его право на вето должно быть незыблемым законом. Испытатель – это тот последний и безупречный фильтр, после которого – только правда, чистая, как родниковая вода.

Авиация бурно развивается как отрасль техники, растут духовно сами авиаторы. Не менее важно для них осмыслить новые социальные задачи, которые предстоит выполнить авиации. Нет сомнения, что среди технических средств в достижении социальных благ авиация своей роли не утратит. Но важно еще и то, что профессия испытателя, да и просто летчика формирует высокий уровень культуры, образования, общественной сознательности, зрелости. Нынешнее время, когда практически приостановлена испытательная работа, – тяжелый удар по их судьбе. Но мало кто из них покинул летную работу. Продолжают летать и активно ждут своего Ренессанса.

Вместе с тем убежден, что коммерциализация для испытательной работы противоречит духу этой профессии. Приведу душевную боль летчиков-испытателей.

«*…Мы творили. Мы занимались настоящим высоким творчеством, были на переднем крае авиационной науки и техники, гордясь этим. Сейчас мы остались без работы… народ уходил в коммерцию. Нужно было искать пути для выживания. Транспортные рейсы – было первым, что «лежало на поверхности». Мы стали возить грузы, нужные людям. Наши летчики-испытатели в транспортных рейсах становились воздушными извозчиками. Освоили новую сферу деятельности. Сегодня «воздушный извоз»…может быть больше нужен, чем штопор…Мы остались на аэродроме*». [69, с. 282–283].

Да, летчики-испытатели сохранили свой путь, но главное в том, чтобы сохранить свою Цель!

Глава 5
Образовательная среда как условие внедрения научных программ обучения

5.1. Что осталось за кадром эксперимента?

Речь пойдет о той внутренней жизни становления профессионала, которая осталось за кадром проведенного эксперимента. Конечно, мои наблюдения носят субъективный оттенок, но само содержание увиденных фактов, событий, явлений передаю с фотографической точностью. Прежде всего глобально сформулированные цели и задачи изложенного в четвертой главе исследования явно не соответствовали установочным образовательным концепциям, культурному уровню и материально-техническому обеспечению. Первое ознакомление с преподавательской средой летных училищ показало, что преподавание теоретических дисциплин было дистанцировано оторвано от непосредственного летного обучения, проводимого летчиками-инструкторами. Сам процесс образования не нацелен на воспитательную задачу формирования личности будущего летчика. В учебном процессе специфика будущего летного труда и его профессиональных ценностных ориентаций, особенности психологического климата в строевых полках в авиации, подготовка к социальной адаптации будущего офицера в строевых частях практически оставались за скобками. Собственно, два первых года общеобразовательной подготовки будущего офицера-летчика мало чем отличались от любого высшего учебного заведения. В связи с чем потребовалось включить в образовательную среду более 30 сотрудников научных институтов. В учебные планы ведущих теоретических дисциплин вводили разделы психологии и психофизиологии летного труда, эргономики и социальной психологии, обеспечив их дидактическими материалами. Около 100 часов лекций и семинаров были проведены научными сотрудниками и преподавателями из академий [236].

Выбор экспериментальной группы специально был сделан произвольно, до психологического обследования. В последующем, когда после обследования было обнаружено, что экспериментальная группа по многим параметрам ниже контрольной, данный факт был использован для пропаганды «чистого эксперимента». Изучая культурное развитие курсантов, их направленность, структуру потребностей за первые полгода учебы, мы убедились в их духовной ущемленности. Оказалось, что основным воспитателями и наставниками являются зачастую лица, не достигшие в своей основной профессии полезного результата. Строевая подготовка, дисциплинарная практика, организованность в службе и отдыхе приобретала мотивационную

ценность и доминирующие черты. Смысл, приведший молодого человека в летное училище, эмоциональные переживания будущего полета, воображения своего «Я», парящего над планетой Земля, из бытийного сознания «выдавливались» В результате за первое полугодие более 40 % курсантов не просмотрели ни одного фильма по авиационной тематике, не было ни одной встречи за круглым столом с лучшими летчиками-инструкторами. Более 80 % курсантов не посетили музей авиации в собственном училище. Душу будущего летчика «запеленали» в портянки. Из опрошенных не могли назвать ни одного знаменитого летчика 20-х годов – 75,9 %, 30-х годов – 16,8 %, 60-х годов – 57,8 %, 70-х годов – 67,5 %, 80-х годов – 75,9 %. Наличная ситуация потребовала принципиально изменить (в экспериментальной группе) мотивационную суть воспитательной работы. Была создана кинотека (более 40 фильмов на авиационные темы), ввели факультативный курс по истории авиации, организовали поездки в авиационные конструкторские бюро, испытательные центры, встречи с Героями и т. д. Курсанты получали из первых уст полновесные сведения о самолетах, на которых им после училища предстояло летать. Вся физическая подготовка была перестроена с учетом будущих факторов полета. Курсанты получили ознакомительные тренировки по переносимости больших и длительных перегрузок при вращении на центрифуге, моделирующей полет самолета МиГ-29. К третьему курсу, т. е. к году непосредственной летной подготовки и встрече с Учителем летного ремесла, мы почувствовали наступление драмы: курсант по ряду вопросов был образованнее своего инструктора. Запаздалость нашей работы с инструкторами стала особо очевидной после первых социально-демографических обследований (рис. 20).

Инструкторы экспериментальной группы принимали правила новой игры с крайней неохотой. Сам их социальный статус по сравнению с «белыми воротничками» общеобразовательных кафедр был явно занижен. Летная нагрузка по сравнению с боевым полком увеличена в 1,5–2 раза, оплата и бытовые условия явно хуже. Продвижения по службе незначительные. В течение 5–6 месяцев оторван от дома, от семьи (на лагерных аэродромах). Физическая усталость от полетов, эмоциональная напряженность от ответственности за безопасность жизни курсанта, психическая усталость от серости и однообразия быта снижали культурные потребности и познавательные интересы. Мотивы носили потребительский, защитный характер. Единственно, что удерживалось на требуемом уровне – поддержание летного профессионализма и желание уйти в настоящую авиацию.

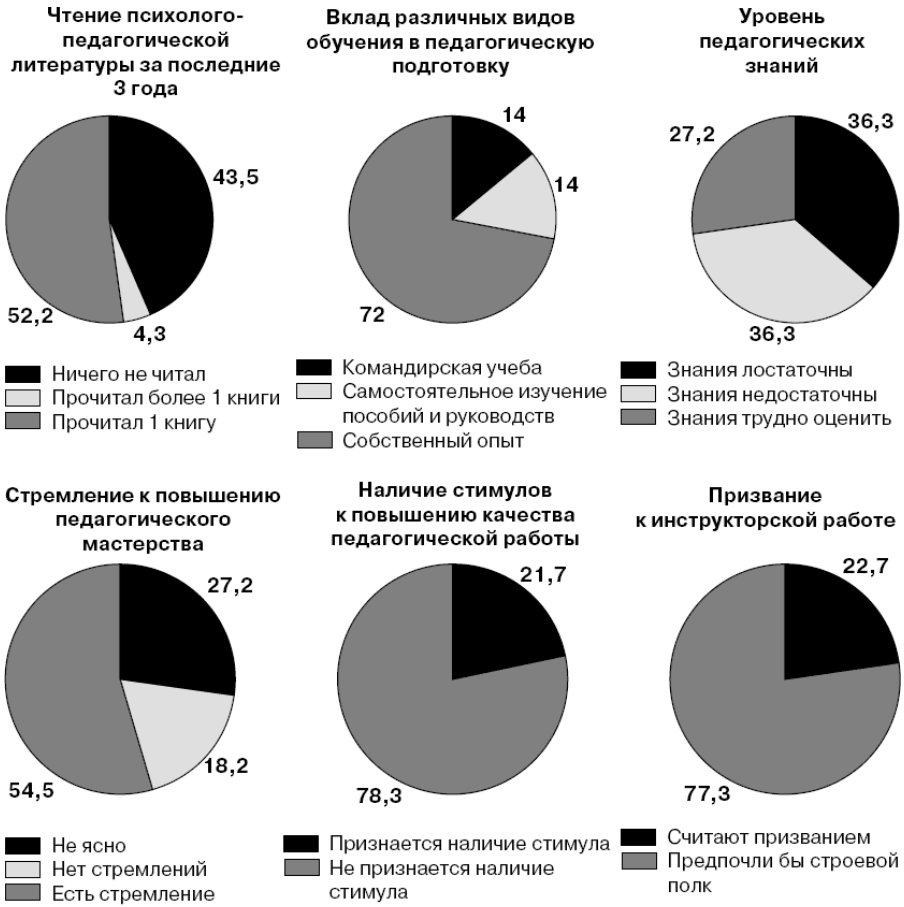


Рис. 20. *Педагогическая характеристика летно-инструкторского состава, участвующего в эксперименте, по данным специального опроса (в % к числу опрошенных)*

Вот почему, когда на первой встрече с инструкторами им были розданы научные данные о психофизиологических характеристиках их будущих курсантов и сформулированы предложения по индивидуализации работы с ними, реакция была молчаливо-конфронтационная. С сожалением замечу, что слабая, а порой равнодушная, образовательная среда характерна как для военных, так и для общеобразовательной школ.

Авиация завтрашнего дня не может существовать без опоры на высокий интеллектуальный и духовный уровень развития всей инфраструктуры образовательной среды. Воспитание на традициях – это путь к пониманию общественного смысла труда, без которого нет и личного счастья. В начале этого пути центральной фигурой в летном училище является инструктор, который не только учит летать, но и воспитывает курсантов в

ходе обучения в духе профессиональной нравственности.

В нравственном воспитании курсанта участвуют все: командиры, психологи, профессорско-преподавательский состав, инструкторы. Но нередко случается, что инструктору отводят роль не столько воспитателя нравственности, сколько преподавателя техники пилотирования и боевого применения. Такой подход – большая ошибка, так как все самое важное в своей жизни курсант доверяет главному в его понимании человеку – инструктору. Вот почему центральной фигурой летного училища является инструктор. В его руках – будущая летная смена.

«Потребность обучать, вкладывать в ученика все, что узнал от других сам, и то сокровенное, что открыл, совершенствуя, оттачивая свое мастерство; стремление формировать, сотворять из сырого, девственного материала, каким приходит юность к мудрости, мастера дела, которому ты отдал жизнь, – в этом счастье творца» (писатель-летчик Н. Орешина).

Отчего порой у иного инструктора опускаются руки? Да оттого, что не научили его педагогическому мастерству. Конечно, на первый взгляд работа инструктора кажется скучной: каждый день одно и то же – круг, зона, круг, зона. А на самом деле инструктор вместе с курсантом проходит ступени роста, поднимается по спирали восхождения к человеческой зрелости и силе духа и, наконец, замечает, что курсант начинает многое видеть его глазами, что обогащаются его чувства, оттачиваются умения, «орлята учатся летать». Что может быть нравственнее, священнее и дать большее удовлетворение, чем продолжение себя в учениках!

Инструктор как педагог, наставник, старший товарищ должен умело сочетать обучение и воспитание, исходя из единой нравственной задачи – формирования летчика как специалиста, человека, гражданина. Инструктор – это творческая профессия. Обучая летному делу, он одновременно воспитывает у курсанта нравственное отношение к избранной профессии.

Поначалу слабо осмысленная потребность курсанта в полете под воздействием летчика-инструктора в процессе воспитания переплавляется в сильный мотив деятельности, а затем – в главный мотив всей жизни.

Уйдя на пенсию по возрасту, один из летчиков грустно заметил: «Почему-то быстро наш брат вне неба «скисает». А на вопрос «Почему?» Летчик 1-го класса подполковник запаса Н. Т. Теницкий ответил так: «Понимаете, будучи в армии, понимал, что к тебе столько внимания, что ты необходим, на тебя всегда надеются. Вышел на пенсию – тоже заботятся… Но одолевает состояние выхолощенности, нет той обостренной ежечасной,

ежесекундной нужности, какая была у нас в авиации ПВО. Совет найти работу по душе не помогает, так как по душе на всю жизнь – летная работа». Сказано искренне и правдиво.

В летных училищах был проведен психологический анализ мнений инструкторов о сути, содержании их работы и удовлетворении от своей профессии (табл. 10).

Ответы инструкторов показывают, что неудовлетворенность как психическое состояние проистекает из чувства высокой ответственности за порученное дело. Речь идет не о созданных условиях для раскрытия творческого потенциала, главное – реализовать собственный замысел индивидуального видения необходимой технологии в инструкторской реботе.

Представляется исключительно интересным тот факт, что негативное отношение к неблагоприятным условиям профессиональной деятельности не снижает влюбленности летчиков-инструкторов в свой труд.

Вместе с тем существуют в их жизни и негативные моменты, когда инструктору «не до неба». А ведь инструктор – это в первую очередь все же летчик, а затем – педагог. И тем не менее в среде летчиков-инструкторов появился грозный симптом: снизился интерес к летной работе, т. е. к авиации. Хотя именно этот интерес всегда составлял стержень воспитательной работы летчика-инструктора. Курсанты будут его слушать, брать с него пример, подражать ему только тогда, когда он сам предан авиации, является ярким представителем летной профессии.

В этой связи возникает одна из тонких психологических задач самовоспитания инструкторов: не допускать раздвоенности. Если мысли далеки от полетов, нравственные критерии оценки профессии могут деформироваться. Эту деформацию нельзя завуалировать высокими словами, ибо они будут пустым звуком, не затронут душу. На службе мысли летчика всегда должны быть обращены к полету, к решению любых сложных задач. Возрастающая сложность полетов важна потому, что для курсанта это новая программа, а для инструктора – еще и новая воспитательная задача.

Профессионализм инструктора в значительной степени влияет прежде всего на общечеловеческие и личностные качества курсанта. Успех технической учебы или формирования навыков пилотирования и самолетовождения во многом предопределяется нравственными установками личности. Инструктор летного обучения – носитель не только знаний, но и гуманизма.

Таблица 10

Психологический взгляд летчика-инструктора на себя (по

материалам опроса)

Стаж инструкторской работы	Главный мотив в работе	Что дает лично мне профессия	Трудности в профессиональной работе
Более 10 лет	Учить человека жить и летать, Романтика полета, Поиск новых путей в работе с отстающими, Формирование летчика, Постоянное усложнение летной подготовки, Становление летчика и радость этого летчика, Помочь человеку осуществить его мечту, Общение с молодежью, Ощущать результат труда, Познание людей, Любимое дело — летать, Работа с различными индивидуумами, Привить летчику любовь к профессии, Совершенствование в летной подготовке, Дать радость другому	Гордость за доверие готовить защитника Родины, Умение работать с людьми, умение соотносить себя с ответственностью задачи воспитания, Самовоспитание, самосовершенствование лучших человеческих качеств	Много побочной работы, Отсутствие знаний, как определять склонности, характер курсанта, Недостаточность пособий, учебников по авиационной педагогике, психологии, Недостаточные знания по психологии и педагогике, Недостаточная выучка как воздушного бойца, Не хватает тренажеров, Дефицит времени, отсутствие технических средств обучения,
Более 5 лет	Работа с молодежью, Учить летать, радоваться достижениям курсанта, переживать за него, Вера в себя, оправдание доверия, Дать крылья ученикам, их память о тебе, Повышение своей квалификации, «Еще один в голубом небе», Торжество курсанта	Необходимость, нужность людям, Закаляет характер, цементирует личность, Ощущение, что мечта сбылась, Умение передать лучшее, продлить себя в учениках, Постоянное совершенствование, Высшее счастье — учу летать	Низкие теоретические знания курсантов, Нехватка времени для самообразования, Не хватает методической литературы, Ограничения в пилотаже, Непригодность к летной работе части курсантов, Отсутствие времени для повышения кругозора
До 4 лет	Общение с новыми людьми. Рост ученика. Результат своего труда. Интереса нет. Вспомнят с благодарностью. Освоение новых видов полетов	Ощущение чистоты, моральности, силы. Полезность обществу, Родине. Совершенствование мастерства. Удовлетворенность собой	Обилие указаний. Нехватка летного опыта. Отсутствие четкой перспективы в отношении освоения новых летательных аппаратов (ЛА). Нехватка методической литературы

Педагогическая деятельность инструктора, его образ жизни, помыслы, стремления, желания и даже переживания для курсанта являются наглядной школой нравственного формирования личности.

Однако одним педагогическим мастерством инструктору не обойтись. Его авторитет зависит от его профессиональной подготовленности. Материалы опроса инструкторов (табл. 10) показывают, что отсутствие возможности серьезно повышать

летное мастерство – одна из причин снижения направленности на летную работу. Инструктор должен иметь право на полеты повышенной сложности, позволяющие ему чувствовать себя легко и просто в критических ситуациях, при имитации сложных отказов вплоть до посадки с задросселированным двигателем, посадки на неосвещенную полосу и т. д. Инструктору нужен запас прочности для управления самолетом при исправлении ошибок курсантов.

Известно, что курсанты допускают ошибки по разным причинам: одни – от неспособности, другие – от недоученности, третьи – вследствие психофизиологической несовместимости рефлексов позы и условий полетных ситуаций. Для их устранения необходимы различные методы обучения.

Инструктор должен научиться владеть собой в экстремальных обстоятельствах и передавать свой опыт курсанту. Высокое летное мастерство поднимает инструктора и в собственных глазах, и в восторженных глазах курсанта – как тот идеал, к которому нужно стремиться.

Нельзя забывать и о материальных стимулах для летчиков-инструкторов как виде поощрения их труда.

Престиж нужен профессии летчика, будь то инструктор, курсант или испытатель, как воздух. Полет летчика видят, оценивают, комментируют, как правило, все. Это может стать для курсанта действенным стимулом совершенствования летного мастерства, пробудить желание научиться виртуозно владеть самолетом, либо нанести вред, способствовать бахвальству, пижонству.

В конкретной работе эти в общем-то известные положения необходимо было насытить конкретным содержанием. Прежде всего предстояло принципиально изменить отношение к инструктору, проявить человеческое внимание к его без преувеличения подвижническому труду.

Образовательная среда – это не только учебный процесс и его материально-техническое обеспечение. Это духовное поле единомышленников, ценностная ориентация которых представлена **востребованностью**. Образовательная среда включает механизм органической потребности самосовершенствования, ибо само умственное развитие ученика требует от инструктора расширения его горизонта. Предстояла серьезная организационная работа с инструкторами экспериментальной эскадрильи.

На рисунке 21 изложено содержание психофизиологического обеспечения непосредственной летной подготовки. Практически все указанные методы и содержание работы охватывали и самих

летчиков-инструкторов. Прежде всего были организованы для инструкторов лекции профессионалов высшей категории – летчиков-испытателей тех самолетов, на которых будут летать их курсанты по окончании училища.

Были обследованы их бытовые условия, оказана высоко профессиональная медицинская помощь семьям. Отлажено санитарно-курортное обеспечение в соответствии с законом об их труде. Всех инструкторов снабдили необходимой психофизиологической и психологической литературой. Курс лекций по психологии летного труда составил более 20 часов. Но было два самых главных сущностных психологических действия по углублению образовательной среды:

(а) расширили права инструктора в полете на специально оборудованном самолете-лаборатории, предоставив ему возможность изучать курсанта не только в ситуации исполнения, но и в ситуации творчества при решении проблемных задач;

(б) ознакомили на их аэродроме с возможностями самолета МиГ-29 и предоставили лучшим из них слетать вместе с известными летчиками-испытателями.

Читателю, незнакомому с нравами и обычаями авиации, трудно представить, какая это профессиональная честь. Для летчика во времена, о которых идет речь, мечта стать испытателем во сто крат выше, чем стать Президентом страны. Могу только констатировать, когда в Конотопе (Украина), где дислоцировался учебный полк, было организовано, по нынешней терминологии, авиационное шоу – не менее 80 % жителей посетили аэродром, даже детсад прибыл. Трудно описать духовную атмосферу, надо ею дышать и видеть радостную гордость в глазах летчиков и курсантов. Летчики-испытатели на МиГ-29 и летчики-спортсмены из учебного полка на учебных самолетах показали, чего стоит российский ас! Воздух был напоен счастьем соучастия и принадлежности к великому чуду – авиации. Вот и вся психология. Дальше работа пошла в удовольствие и в наращивание результата. На четвертом курсе были проведены не предусмотренные обычной учебной программой в довольно сложных погодных условиях летно-тактические учения экспериментальной эскадрильи с оценкой «отлично». Встал вопрос об ознакомительных полетах на самолете МиГ-29. Здесь необходимо пояснение. В данном летном училище курсанты летали на учебном (двухместном) реактивном самолете Л-39. После выпуска они будут обучаться (переучиваться) в специальных центрах или боевых полках на боевые самолеты не менее 3–5 месяцев по специальной программе. Образно говоря, пересадить курсанта с самолета Л-39

на МиГ-29 почти то же самое, что после велосипеда «Орленок» посадить на мощный мотоцикл «Ява» и заставить ехать по скользкой дороге… Но учитывая, что при внедрении методов формирования профессионально важных качеств мы использовали все научные данные, касающиеся особенностей управления самолетом МиГ-29, для нас этот полет был выходным критерием правильности избранных методов.

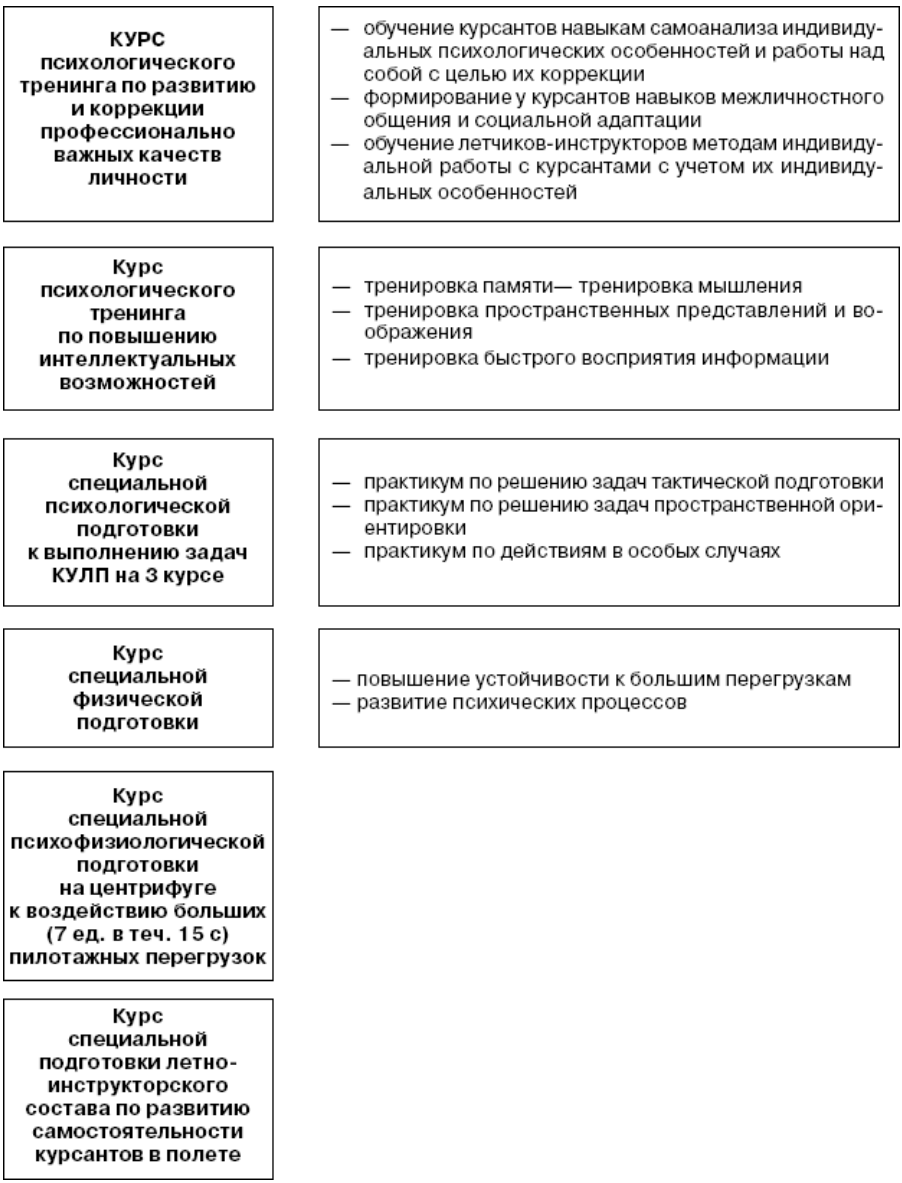

КУРС психологического тренинга по развитию и коррекции профессионально важных качеств личности
— обучение курсантов навыкам самоанализа индивидуальных психологических особенностей и работы над собой с целью их коррекции
— формирование у курсантов навыков межличностного общения и социальной адаптации
— обучение летчиков-инструкторов методам индивидуальной работы с курсантами с учетом их индивидуальных особенностей
Курс психологического тренинга по повышению интеллектуальных возможностей
— тренировка памяти— тренировка мышления
— тренировка пространственных представлений и воображения
— тренировка быстрого восприятия информации
Курс специальной психологической подготовки к выполнению задач КУЛП на 3 курсе
— практикум по решению задач тактической подготовки
— практикум по решению задач пространственной ориентировки
— практикум по действиям в особых случаях
Курс специальной физической подготовки
— повышение устойчивости к большим перегрузкам
— развитие психических процессов
Курс специальной психофизиологической подготовки на центрифуге к воздействию больших (7 ед. в теч. 15 с) пилотажных перегрузок
Курс специальной подготовки летно-инструкторского состава по развитию самостоятельности курсантов в полете

Рис. 21. *Развитие системы психолого-педагогических воздействий применительно к задачам летного обучения на 3 курсе*

Особенно это касалось трех моментов: (а) переносимости больших и длительных ускорений (тело увеличивается в весе в 7–8 раз за 0,5 с; (б) резкого перемещения во времени и пространстве (по сравнению с полетом самолета Л-39 в 2–3 раза); (в) повышения мотивации, т. к. к этому времени началось сокращение ВВС, и выпускникам училища официально предлагали увольняться.

Научная обоснованность была налицо, но кто возьмет ответственность за нарушение принятых норм? Было ясно, высшее руководство на это толкать неприлично. Пришлось вместе с начальником училища генералом В. Р. Кузюбердиным взять ответственность на себя. Руководствуясь научными данными и мнениями инструкторов о высокой летной выучке курсантов, мы уговорили Генерального конструктора ОКБ им. А. И. Микояна академика Р. А. Белякова выделить нам самолет МиГ-29. Он разрешил проведение ознакомительных полетов с курсантами Герою Советского Союза шеф-пилоту ОКБ, в авиационных кругах высокоуважаемому и известному летчику-испытателю Валерию Евгеньевичу Меницкому. По разработанной и утвержденной нами программе В. Е. Меницкий на учебно-боевом самолете МиГ-29 вывез четырех инструкторов и десять курсантов. В воздухе после показа он им передавал управление самолетом. Этот первый в СССР самолет (рабочее место летчика которого сконструировано на 80 % по законам эргономики и инженерной психологии) был доступен рядовому летчику. На аэродроме творилось чудо – духовная благость. Лица выражали такую благодарность, что напрочь уходил страх за нашу недопустимую самодеятельность. После каждого полета непосредственно в кабине я брал интервью. Приведу подробное содержание ответов. Представляется, что в этих ответах проявился феномен духовного слоя сознания. Сам я, как профессиональный экспериментатор, до сих пор не могу без «белой» зависти читать эти высказывания потому, что все наши объективные показатели не дали нам возможности проникнуть в души обучаемых. И только ПОЛЕТ раскрыл божью искру ДУШИ ЛЕТЧИКА. А ведь материально они ничего не имели от полета, разве что более высокую вероятность погибнуть. Ниже приводятся без всякой редакции впечатления от полета.

Летчик МУРЗА С. И. (43 года, начальник летно-методического отдела училища): «… *Это счастье летать на таком самолете. Он требует другого уровня культуры, он ведь даст полную свободу действий. Курсанта надо по-другому учить*».

Летчик-инстуктор КАЗАЧЕНКО П. Н. (комэск, мастер спорта по самолетному спорту): «*Ради этого момента стоило жить на земле. Вот этот самолет и есть мечта. Но курсанта надо совсем*

по-другому учить, т. к. быстрее движется время и пространство. Я счастлив. На всю жизнь запомню этот момент своей летной биографии».

Летчик-инструктор КУЛИКОВ В. И. (имеет специальную подготовку в области психологии): «*Машина интересная. Она дала мне понять, как далеко человек еще не раскрыл себя. Сколько же еще можно выжать из себя*».

Курсант четвертого курса ПОТИЛКО К. П.: «*Вот это да. Ради этого надо стремиться в авиацию. Все отдам, чтобы освоить этот самолет*».

Курсант четвертого курса ОСАДЧИЙ П. И.: «*БОЖЕ, какая машина! Вот это самолет. Как все быстро меняется. Какая послушная. Как понимает тебя. Я век не забуду этого счастья. Теперь еще больше укрепился в своей мечте летать. Спасибо*».

Курсант четвертого курса ШТОГРИН: «*Это был незабываемый полет. Он оставил неизгладимые впечатления. Эмоции – только положительные. Их трудно описать. С профессиональной точки зрения (насколько это можно судить после одного полета) полеты на таких типах самолетов не должны представлять особой трудности для обучаемых после тщательного освоения Л-39. Истребитель в управлении прост и комфортабелен. Характеристики устойчивости и управляемости просто поражают. Большая тяговооруженность предъявляет особые требования к летчику. Я имею в виду быстротечность процессов. Старые методы типа «пеший по-летному», «тренаж в кабине самолета», на мой взгляд, будут малоэффективны. Метод розыгрыша полета в состоянии релаксации, предложенный вами, может дать хорошие результаты только при условии овладения твердыми навыками аутогенной тренировки.*

В заключение хочу добавить, что полеты на МиГ-29 должны многих (в частности меня) утвердить в желании переучиваться на новые, современные самолеты».

Курсант четвертого курса ЗАХАРЧУК О. Г.: «*Полет на самолете МиГ-29УБ утвердил меня в желании после окончания училища переучиваться на новую технику. Новые ощущения в полете были связаны лишь с высокими маневренно-скоростными характеристиками самолета. Понравилась мягкость управления машиной. Каких-либо болезненных, непривычных ощущений при полете не испытывал. Полеты на МиГ-29УБ считаю очень своевременными и нужными, для будущих поколений курсантов их также нужно проводить*».

Курсант четвертого курса МОРОЗОВ А. Н.: «*Полет на самолете МиГ-29УБ был для меня незабываемым полетом. Руление осуществлялось очень плавно, ощущалась легкость хода органов*

управления. Удобное расположение приборов как контроля работы двигателя, так и навигационно-пилотажных. Удобное расположение летчика в кресле, отличная работаавтомата давления, а также морально-психологическая подготовка к этому полету позволили мне легко переносить различные перегрузки на фигурах пилотажа. Отличная работа автоматики не позволяет летчику допускать больших отклонений. Расположение приборов, хороший обзор внекабинного пространства позволяют летчику правильно распределять внимание, а также вести визуальную ориентировку. Этот полет показал мне, что надо настойчиво овладевать знаниями и тщательно готовится к каждому полету, на каком бы самолете я ни летал. Он еще раз убедил меня в том, что я должен после окончания училища быть на переучивании и продолжать совершенствовать свое летное мастерство на самолетах нового поколения (МиГ-29 и СУ-27). Я очень благодарен тем, кто организовал эти полеты для курсантов нашей эскадрильи».

Курсант четвертого курса КОПОСОВ Д. А.: «*Исходя из опыта ознакомительного полета на самолете МиГ-29, можно с уверенностью сказать, что после освоения учебно-тренировочного Л-39 освоение самолета МиГ-29 особых сложностей не представляет.*

В отличие от Л-39 особенностями пилотирования являются большая управляемость по каналам крена (в особенности) и тангажа, значительно более высокая тяговооруженность и, как следствие, непривычная маневренность по скорости и высоте. Учитывая вышеперечисленные факторы, процессы, протекающие в полете более скоротечны, что накладывает свой отпечаток на порядок и скорость распределения и переключения внимания в полете.

И еще хотелось бы добавить, что подобные ознакомительные полеты, на мой взгляд, необходимы и для того, чтобы в какой-то (значительной!) мере повышать тягу к освоению новой техники и новых знаний».

Курсант четвертого курса БЕЛЕНОК В. Н.: «*Самолет, на котором мне повезло полетать, произвел на меня очень большое впечатление. После одного небольшого полета очень тяжело найти отрицательные стороны машины. Для меня было необычным в полете очень мягкое управление самолетом. На ручке управления самолетом (РУС) совершенно не ощущаются никакие усилия, но вместе с тем поражает управляемость самолета. Он практически идет за РУС, что в первое время тоже непривычно. В полете мне показалось, что чувствую себя более свободным и уверенным, обостряется чувство полета. Да, насчет перегрузки.*

Перед полетом уверяли, что она переносится точно так же как и на Л-39, но мне показалось, что она на самолете МиГ-29 переносится легче. Считаю, что этому способствует удобное расположение летчика в кабине и лучшая работа противоперегрузочного костюма. В этом полете почувствовал, что мне не хватает распределения внимания, чтобы полностью оценить все приборы и вместе с этим вести визуальную ориентировку и осмотрительность. На этом самолете чувствуется мощь двигателей, в памяти особенно осталось незнакомое ранее мне чувство форсажа.

Проанализировав полет, считаю, что на этом самолете можно успешно вылететь и летать в свое удовольствие (особенно бросилось в глаза, что летать на МиГ-29 – «песня»). Спасибо большое за данную возможность полетать на этом самолете, а для себя я узнал много нового о современном самолете».

Курсант четвертого курса ТОМАШОВ И. А.: «*То, что нам удалось будучи курсантами полетать на самолете, который предстоит осваивать через некоторое время – это, конечно, хорошо. Вообще-то, мне кажется, что необходимо всех курсантов провозить на новой технике, но не перед выпуском, а раньше, курсе на третьем, чтобы они уже тогда задумывались над своим будущим.*

О самом полете впечатлений, конечно, предостаточно, хотя он был так скоротечен. По сравнению с Л-39, конечно же, на первых ролях это преимущество МиГ-29 при выполнении пилотажа. Разница в управлении самолетом большая. Если на Л-39 немалое место имеет пилотирование по усилиям на ручке управления самолета, то тут этого практически нет. Необычно было – легкость управления. Самолет МиГ-29 реагирует моментально на изменение рулей, чего не скажешь о «нашем» самолете. Естественно, было трудно распределять внимание, большое количество приборной информации, но я думаю, что нам еще помогли ваши занятия в считывании приборов. Переносимость перегрузок, я думаю, одинакова что на Л-39, что на МиГ-29. Ну, а техника выполнения фигур мало чем отличается.

В целом же самолет понравился простотой и легкостью в управлении. Спасибо за то, что провезли на этом самолете!»

Курсант четвертого курса КОЗЕНКО Ю. П.: «*Конечно, я летаю на самолете Л-39 и летал на нем, т. е. на сверхзвуковых истребителях еще не летал, а сегодня сбылась моя мечта, я слетал на самолете МиГ-29УБ. Прекрасная «машина», очень прекрасная! Я буду писать немножко в сравнении с самолетом Л-39. Во-первых, кабина просторная, оборудование кабины несложное, расположение приборов удобное очень. Мы взлетали на*

максимале, конечно хотелось бы попробовать на форсаже, сразу, так сказать, ощутить мощь «машины», но и на максимале чувствуется, что это за «машина». Взлет, конечно, намного отличается от взлета на Л-39, очень хорошая тяговооруженность, какие углы набора сразу после отрыва, чувствуется – сила! А техника пилотирования на нем… Очень легкий в управлении, чувствителен, выполняешь, например, виражи, бочки, словно пишешь карандашом по горизонту.

По крену, тангажу – устойчив. Например, выполнили вираж на форсаже, крен вообще был градусов 90, поддерживая перегрузкой, легко выполняется вираж.

Конечно, получается, но нужны еще тренировки. Очень помогли занятия, проводимые в нашей экспериментальной эскадрильи по распределению внимания, быстрому считыванию информации с приборов. Этот ознакомительный полет, можно сказать, получился. Я понял, чтопри желании, старании, можно переучиться и летать на МиГ-29, а я очень желаю, постараюсь, очень хочу летать на МиГ-29. А переучиться с Л-39 на МиГ-29 не так уж и сложно. Как уже сказал, нужно только качественно готовиться к полетам, иметь большое желание летать на МиГ-29, а также готовить себя физически, постоянно заниматься спортом. Спасибо большое за полет на МиГ-29УБ!!!»

Летчик-инструктор ЕЛИСЕЕВ П. И.: «*Практиковать такие полеты с курсантами и с летчиками, бесспорно, очень нужное дело. Считаю, что никакие рассказы, даже самых знаменитых людей, никакие книги, ни кинофильмы и т. д. не смогут заменить один такой полет. Такие полеты открывают глаза, показывают перспективу. С точки зрения инструктора – это великое подспорье в деле воспитания у курсанта любви к своей профессии, чтоб он понял, что нельзя останавливаться на достигнутом, что, освоив самолет Л-39, нужно идти дальше, но это будет сделать очень трудно, если не совершенствоваться в теории, не поддерживать свою физическую форму на должном уровне. Думаю, выполнив такой полет, курсант будет больше проявлять разумную инициативу, самостоятельность при подготовке к полету и в полете, для того чтобы взять от этого полета как можно больше. Да и инструктору нужно прилагать меньше усилий при обучении курсантов, когда курсант сам стремится к обучению. Как у летчика, после полета возникло некоторое чувство зависти и обиды, что не получилось полетать на таких самолетах, а с другой стороны, чувство гордости, что машины у нас – просто чудо, и эксплуатировать их будут наши ученики. В глубине души возникла мысль, а не рано ли собрался расставаться с авиацией? От себя лично благодарю группу, которая приложила столько*

усилий, чтоб организовать эти полеты, и говорю: «Огромное спасибо!!!»

Хочу обратить внимание на дух изложения, на чувственные переживания. Ведь все это говорилось, а не писалось. После полетов было, как принято в армии, построение «с выступлениями с мест». На полевом аэродроме не было магазинов, негде было купить благодарственный подарок летчику-испытателю. И, представьте, несколько курсантов в один миг выкопали большой куст сирени и вручили В. Е. Меницкому. Привыкший к славе и почестям летчик-испытатель растрогался до слез, его почти серое от усталости лицо принимало ЛИК благодарности. Такое не забывается!

В последующем с невероятными усилиями группу в 20 человек удалось направить в Центр переучивания именно на самолет МиГ-29. Бывшие курсанты показали высокие результаты обучения, но в общении возникли конфликты. «Умных» нигде не терпят. Это были летчики, уже приобщенные к демократическим нормам взаимодействия, способные к анализу своего полета и летчика-инструктора. Владели компьютерной технологией моделирования ошибочных действий по данным самописцев. Это было началом новой культуры. Их юношеский максимализм привел некоторых на грань отчисления, только вмешательство маршала Е. И. Шапошникова спасло дело. Будущее этих летчиков в связи с распадом СССР осталось неопределенным. Но работа продолжается на более высоком уровне в Волгоградском летном училище, где экспериментальная эскадрилья курсантов поразила летчиков-инструкторов из Франции своей интеллектуальностью и летной выучкой. Благодаря циклам подобных работ удалось организовать в Ленинградском университете подготовку летчиков-инструкторов по психологии, которые теперь самостоятельно организуют обучение. Но стая ласточек увеличивается с трудом… А жаль. Объективно проведенные психолого-социологические исследования в данном эксперименте показывают наличие колоссальных возможностей духовных сил летчиков. Их ответы (отрицательного свойства) на различные вопросы анкет иногда могут создать неверное толкование об уровне их интеллектуального и духовного развития. Ответы бывают больше эмоциональными, чем смысловыми. Приведенные выше материалы есть живой педагогический пример, когда созданная образовательная среда в соответствии с ценностными ориентациями принципиально изменила сам дух воспитания и обучения.

Данная работа подтвердила продуктивность прежде всего образовательной среды. Главное, с точки зрения психологической

педагогики, установлено, что методологическая разобщенность между общеобразовательными и летными программами обучения в училище, отсутствие формирования прогноза для индивидуальных форм адаптации в строевых частях являются основной причиной социальной дезадаптации молодого летного состава.

По данным других исследователей (А. М. Войтенко, К. В. Пономаренко, Б. С. Франц, 1992), основные затруднения освоения полетов молодыми летчиками происходят из-за недостаточно развитых свойств личности (20 %), социальной ригидности (15 %), снижения мотивации (24 %). В результате появляются заболевания, и увеличивается рост дисквалификации.

По мнению указанных специалистов Военно-медицинской академии им. С. Кирова, основными причинами, затрудняющими успешное профессиональное становление молодых летчиков, являются смена социальных ценностей, регулирующих поведение в группе, недостаточное развитие тех профессионально важных качеств, которые определяют самостоятельность действий и поступков: потребностно-мотивационные свойства личности, пластичность в перестройке аффективно-волевой сферы.

Различия в ведущих механизмах личностной регуляции профессиональной деятельности заключались в том, что на этапе обучения в училище они были направлены прежде всего на ассимиляцию системы социальных, учебных и профессиональных отношений. В то время как практическая летная деятельность обусловливала включение механизмов личностной регуляции, направленных на эффективное выполнение самостоятельной, сложной деятельности.

В процессе обследования и наблюдения за социально-профессиональным становлением молодого летчика были установлены принципиальные изменения в структуре личности в виде переориентации их сознания с внешнего контроля на самоконтроль, с социального отчуждения на активное общение, с импульсивности, тревожности на психологическую соразмерность в оценке ситуационных событий.

Из всех профессионально важных качеств наиболее выраженным свойством компенсации является интеллект. Этот последний принципиальный вывод был использован нами при усовершенствовании психофизиологических программ в других училищах.

В качестве примера приведу одну из программ обучения, разработанную С. В. Алешиным, И. М. Жданько.[9]

5.2. Интеллектуальность летчика не событие, а факт

В отличие от распространенных мнений, трактующих интеллект как способность к абстрактному, творческому озарению и т. п., данными исследования предлагается подход, в соответствии с которым интеллект рассматривается как целостная система по усвоению, переработке и, главное, порождению новой информации, что позволяет успешно действовать в любой обстановке. В эту систему входят все познавательные психические процессы человека: ощущение, восприятие, представление, мышление, память и внимание. Уровень развития интеллекта человека определяет его способности к успешному приспособлению к разнообразным ситуациям, обучению и успешному выполнению задач в различных видах деятельности. Ключом к пониманию природы интеллекта летчика является положение отечественного психолога Б. М. Теплова о единстве общих механизмов умственной деятельности у представителей различных профессий, но различающихся в зависимости от условий, в которых осуществляется деятельность теоретического и практического типов интеллекта [333].

К настоящему времени созданы десятки теоретических моделей, объясняющих природу человеческого интеллекта, в которых количество факторов колеблется от двух, как в модели Спирмена, до 120, как в модели Гилфорда.

С позиций современного научного знания в прагматических целях и под углом зрения профессиональных требований интеллект летчика можно представить в виде структуры, состоящей из трех факторов.

1. Логико-символьный фактор определяет способности к манипулированию понятиями, операциям логического вывода, а также к символическим преобразованиям, характерным для операций со словами и числами. Отражает аналитическую стратегию обработки информации, присущую левому полушарию головного мозга.

2. Пространственный фактор определяет способности к использованию информации о пространственных свойствах и отношениях предметов в виде образов. Отражает синтетическую стратегию обработки информации, присущую правому полушарию головного мозга.

3. Фактор оперативной памяти определяет скорость и объем

обработки информации. Характеризует свойства головного мозга как биологического процессора.

С позиций современного научного знания возможны два направления повышения интеллектуальных способностей человека в авиации.

Первое исходит из биологии интеллекта. В ходе последних психогенетических исследований установлено, что по крайней мере 50 % в интеллекте человека обусловлено врожденными факторами [313]. Кроме того установлено, что формирование многих базовых интеллектуальных функций происходит в детском возраста. Поэтому надо полагать, что человеку, которому на момент поступления в училище исполнилось 17 лет, трудно, а порой и невозможно, компенсировать неблагоприятные индивидуальные особенности его интеллекта.

Из этого следует, что первоочередным направлением в обеспечении высоких интеллектуальных способностей летчика должна быть как можно более точная оценка уровня интеллектуального развития в ходе его профессионального отбора.

Второе направление повышения интеллектуальных способностей предполагает целенаправленное развитие интеллекта будущего летчика в ходе его профессионального обучения. Здесь можно выделить три перспективных пути.

Первый путь предполагает формирование высокой интеллектуальной культуры. Суть ее в овладении наиболее рациональными способами и приемами обработки информации [9]. К ним относятся умение работать с книгой, методы быстрого чтения, скоростного конспектирования, техника эффективного запоминания, правила мышления, стратегии эффективного решения проблем и обучения и т. д.

Второе направление развития интеллектуальных способностей – это внедрение принципов развивающего обучения в процесс профессиональной подготовки. Смысл развивающего обучения заключается в том, чтобы овладение знаниями и навыками сопровождалось интеллектуальным развитием, чтобы в процессе обучения формировались новые и развивались уже имеющиеся умственные действия и психические образы, определяющие интеллектуальные способности [299].

Третий путь – это применение технических средств обучения.

Исходя из изложенных теоретических представлений и выделенных направлений в развитии интеллекта, был разработан комплекс способов оценки и развития интеллектуальных способностей.

Оценка интеллектуальных способностей курсантов

осуществлялась на основе 10 психодиагностических тестов, в состав которой вошли: тест общего интеллектуального развития Г. Айзенка, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра [385, 386], тест Равена «Прогрессивные матрицы», тест «Познание частей», тест «Уличный план», тест «Развертывание складных фигур», тест «Зеркальные отражения», тест Д. В. Гандера «Авиагоризонт», V-тест (оригинальная методика для оценки способности к визуализации), тест напряжения памяти Джекобсона. Первичные показатели тестов с помощью специальной экспертно-аналитической процедуры многомерного шкалирования [157] переводились в интегральные оценки развития по выделенным факторам интеллекта. Оценки представлялись как в виде одного из четырех уровней развития (низкий, умеренный, хороший и высокий), так и в виде численного индекса интеллектуального развития по выделенному фактору.

Оценка уровня развития интеллектуальных способностей (ИС) курсантов осуществлялась в ходе двух срезов, первый из которых проводился в начале 1 курса, второй – в конце 3-го семестра 2 курса. С помощью вышеуказанного экспертно-аналитического подхода динамика ИС оценивалась путем подсчета обобщенного индекса интеллектуального развития.

В качестве экспериментальной группы была определена одна из учебных групп 1 курса летного училища в количестве 27 человек. Критериями для выбора служили результаты вступительного психологического отбора, результаты оценки интеллектуального развития с помощью вышеописанных интеллектуальных тестов и показатели теоретической успеваемости на 1 сессии. Выбор исходил из того, что по своим данным экспериментальная группа была средней на курсе.

Для целенаправленного развития ИС курсантов в ходе обучения на первых двух курсах училища был разработан психолого-педагогический комплекс, который включал в себя:

• обучение способам произвольного запоминания [177];

• обучение навыкам логического мышления;

• обучение технике быстрого чтения [9];

• внедрение в учебный процесс элементов развивающего обучения [204, 273];

• использование графических схем и символов для ускорения и повышения прочности овладения знаниями, необходимыми для освоения самолета первоначального обучения;

• обучение технике мысленного эксперимента;

• проведение ознакомительных полетов перед профессиональным обучением;

• формирование профессиональных пространственных

представлений с помощью технических средств обучения (наглядных пособий и стендов, моно– и стереопроекции слайдов, кинофрагментов, а также видео– и аудиотехники) в ходе курса по формированию образа полета.

Полученные результаты обрабатывались с использованием критерия Вилсона-Манна-Уитни, корреляционного и дискриминантного анализов на персональной ЭВМ типа IBM PC/AT.

Обследование показало, что курсанты сильно различаются по исходному уровню развития интеллекта. Так, по логико-символическому, пространственному и фактору оперативной памяти 27–28 % курсантов 1 курса имели низкий уровень; 25–31 % – умеренный уровень; 27–35 % – хороший уровень и 10–20 % – высокий.

Оказалось, что уровень интеллектуального развития курсантов, особенно по логико-символьному и пространственному факторам, сильно влияет на успешность обучения в летном училище. У курсантов с высокими уровнями развития по этим факторам рейтинг, то есть их место на курсе, исходя из показателей теоретического, тренажерного обучения и дисциплинированности, был в среднем в 2 раза выше по сравнению с курсантами с исходно низкими интеллектуальными способностями. Имелась почти прямопропорциональная зависимость оценки летчиками-инструкторами успешности освоения полета по кругу в зависимости от уровня развития курсантов по этим факторам. Разница в оценке у курсантов с высоким и низким уровнем развития по всем трем факторам интеллекта составляла 0,7–1,5 балла. Количество отчисленных на вывозной программе по летной неуспеваемости было максимальным среди курсантов с низким уровнем ИС по всем трем факторам интеллекта (33–38 % от их числа), среди курсантов с высоким уровнем развития по логико-символьному и пространственному фактору их не было вообще, а с высоким уровнем по фактору оперативной памяти был всего лишь один отчисленный.

Было установлено, что существует возможность существенного совершенствования психологического отбора за счет более полной оценки ИС кандидатов. Так, дискриминантный анализ показал, что если точность отнесения курсантов к отчисленным по летной неуспеваемости на вывозной программе по показателям вступительного психологического отбора составляет 59 %, то по показателям интеллектуальных тестов – 89 % или на 30 % больше. Совместное же использование тестов отбора, интеллектуальных тестов и тренажерного обучения

позволяет повысить точность отнесения курсантов к группе, не освоивших вывозную программу, до 95 %.

Результаты интеллектуального тренинга на примере обучения быстрому чтению показали, что в среднем скорость чтения у различных курсантов в конце цикла обучения увеличилась в 6,4 раза.

Предъявление слайдов с индикацией на приборах в незнакомых полетных ситуациях показало, что время считывания курсантами экспериментальной группы основных пилотажно-навигационных приборов укладывалось в 3,5 с при точности считывания 91 %. А для курсантов контрольной группы эти цифры составляли соответственно 10 с и 68 %.

Интегральный результат комплексного воздействия применявшихся психолого-педагогических способов на интеллектуальное развитие курсантов отразился на динамике индекса ИС. Через год после начала развивающих воздействий средний прирост индекса ИС по пространственному фактору в среднем составил 29 %, а в контрольной группе – отсутствовал; прирост индекса ИС по логико-символьному фактору был в экспериментальной группе больше на 9 %. Отсутствие аналогичной динамики по фактору оперативной памяти можно объяснить тем, что развивающие воздействия опирались на процессы логического мышления, пространственного представления и воображения, которые поддаются произвольному управлению. Развитие же оперативной памяти во многом предопределено биологическими особенностями мозга и мало поддается произвольному контролю.

Профессиональный результат развивающих воздействий проявился в следующем. Среди курсантов экспериментальной группы было отчислено по летной неуспеваемости всего 2 человека, тогда как в контрольной группе, базировавшейся на том же самом аэродроме, таких отчисленных было 12 человек. По нежеланию в экспериментальной группе был отчислен всего 1 человек. В целом же в экспериментальной группе было отчислено 3 человека, а в контрольной группе – 18 человек. При этом, как показывают оценки летчиков-инструкторов по 9-балльной шкале, у курсантов экспериментальной группы по сравнению с контрольной в ходе вывозной программы отмечалась выраженная тенденция к более высоким показателям качества деятельности, а также распределения внимания, ведения пространственной ориентировки и нервно-эмоциональной устойчивости.

При этом у курсантов экспериментальной группы в ходе вывозной программы были существенно выше показатели качества деятельности и психологической надежности – на 0,3–

1,0 балла. На 3 курсе под влиянием профессионального обучения наблюдалось закономерное увеличение этих показателей в обеих группах. Однако сохранилось превосходство экспериментальной группы по данным показателям – на 0,5–1,2 балла.

Большой интерес представляет результативность методов развития мышления. Если на 2 курсе курсанты экспериментальной группы по успешности действий в сложных ситуациях, по мнению инструкторов, даже уступали контрольной группе, то после применения способов формирования мышления они на 3 курсе стали опережать контрольную группу на 1,6 балла.

Для оценки влияния методов развития оперативного мышления на качество и надежность деятельности непосредственно в полете были проведены летные эксперименты, в которых участвовали 10 курсантов из экспериментальной группы и 7 – из контрольной. Суть их состояла в создании в полете различных сложных ситуаций: состояний пространственной дезориентации, отказов пилотажных и навигационных приборов. По оценке летчика-экспериментатора (9-балльная шкала), курсанты экспериментальной группы действовали в этих ситуациях на 1,6–2,7 балла успешней контрольной группы.

Различия в их действиях достигали максимума, когда требовалась наиболее активная и сложная умственная деятельность. Один из элементов полетного задания требовал при отключенных навигационных приборах определить местоположение в зоне полета. Курсанты могли определить свое место относительно центра зоны, лишь проиграв в уме логическую цепь предшествующих эволюций самолета. Две трети курсантов экспериментальной группы точно определили местоположение, тогда как в контрольной группе с этой задачей справилась лишь одна треть. Проведенный цикл исследований на базе новой теоретической концепции интеллекта летчика привел к разработке новых способов оценки и развития интеллекта летчика, которые позволили усовершенствовать психологический отбор и повысить эффективность профессиональной подготовки в летных училищах.

Конечно, многое было достигнуто благодаря постоянному включению научных сотрудников в эксперимент. Тем более, что предложенная батарея тестов слишком сложна для освоения в летной практике. В этой связи в целях более органического слияния научных разработок с программами летного обучения были проведены эксперименты по развитию пространственных способностей курсантов. Обучающий эксперимент методически и методологически был максимально сближен с непосредственной

технологией летной подготовки. Собственно, об этом пойдет речь в следующем параграфе.

5.3. Реализация научных концепций в практике обучения [10]

В практической деятельности людей порой возникает ситуация, когда здравый смысл, эмпирические наблюдения не дают достаточных оснований в нужном объеме точно определить способы преодоления ограниченных возможностей человеческого фактора. В частности, в авиационной практике такой ситуацией стало состояние пространственной дезориентации у лиц, активно пилотирующих летательный аппарат. Проблема пространственной ориентировки человека, подходы к ее решению – это поучительный пример того, как пренебрежение методологией психологии приводит, с одной стороны, к искажению в понимании закономерностей психологического отражения, а с другой – к обеднению психологического содержания профессиональной деятельности [185, 186, 189].

В этой связи постараемся обосновать психологические пути повышения надежности действий человека по управлению динамическим объектом вне видимости естественных ориентиров и показать результативность теоретических психологических концепций применительно к особой профессиональной жизнедеятельности. Данное направление, т. е. максимальное использование теории психологии в интересах прикладных исследований и улучшения гуманизации трудовой деятельности, есть развитие и продолжение научной школы Н. Д. Завалова в области авиационной психологии, к которой принадлежу и я.

С самого начала освоения человеком приборных полетов в сложных метеоусловиях и по настоящее время пространственная ориентировка летчика является предметом пристального внимания авиационных психологов, методистов летного обучения и других авиационных специалистов. Это объясняется многочисленными случаями пространственной дезориентации и возникновения иллюзий в приборном полете в условиях отсутствия видимости горизонта. Так, причиной 14 % катастроф в ВВС США было нарушение пространственной ориентировки. У каждого пилота гражданской авиации США по крайней мере один раз возникала пространственная дезориентация, причем у пилотов реактивных самолетов потеря ориентировки происходит в 5 раз чаще, чем у пилотов винтомоторных самолетов [292]. Нет такого летчика, у которого бы когда-нибудь не возникали иллюзии пространственного положения в полете по приборам. В авиационной практике насчитывается более двух десятков

разновидностей иллюзий [258, 275, 278]. Причем, по мере развития авиации происходит увеличение числа летных происшествий, связанных с нарушениями пространственной ориентировки [33, 108, 276]. Все это подчеркивает важность правильного понимания сущности процесса пространственной ориентировки в полете по приборам для летного обучения.

В авиации под пространственной ориентировкой следует подразумевать постоянную и активно сохраняемую осведомленность летчика о положении и характере перемещения самолета в пространстве относительно поверхности земли и других внебортовых ориентиров, а также о состоянии и динамике отдельных параметров полета, связанных с перемещениями в трехмерном пространстве [258, 267].

Нарушения пространственной ориентировки (дезориентация) связаны с иллюзорным восприятием пространства. Возникновение иллюзий, как правило, сопровождается **осознанием** противоречий умственных представлений о пространственном положении, основанных на оценке приборной информации и образа восприятия положения самолета. Это осознание противоречивости сопровождается ощущением нереальности воспринимаемой картины [143, 372]. Дезориентация, возникающая в результате иллюзий, может осознаваться или не осознаваться летчиком. Примером осознаваемой дезориентации может служить феномен, называемый летчиками «разбежались стрелки». Это означает, что летчик по показаниям приборов не может составить представление о пространственном положении самолета. Неосознаваемая дезориентация может привести к столкновению самолета с землей при полной уверенности летчика в «нормальности» параметров полета. Первыми иллюзиями, с которыми столкнулся летчик при освоении приборных полетов и которые до сих пор составляют самый большой удельный вес среди всех иллюзий, были иллюзии ложного крена и противовращения [147, 260]. При первой из них летчику кажется, что у самолета есть крен, в то время как по прибору – авиагоризонту – он видит его отсутствие. Иллюзия противовращения возникает при выводе из разворота или виража. Летчику кажется, что самолет начинает крениться в противоположную предыдущему развороту сторону, тогда как приборы показывают, что самолет находится в режиме горизонтального полета.

Ориентировка человека в пространстве на поверхности земли является продуктом наличия безусловнорефлекторных и образования условнорефлекторных связей в основном между

зрительным, вестибулярным и кинестетическим анализаторами [286]. При этом стержнем всей ориентировки является направление силы тяжести, ощущение которого основывается на безусловнорефлекторных связях между анализаторами. Основную сигнальную роль в определении направления силы тяжести играют вестибулярный и кинестетический анализаторы, что выражается в реакциях мышц глазных яблок, полных рефлексах и т. п. Отсюда закономерность (физиологическая норма) появления **психологического** конфликта между «чувствую» и «знаю». Дело в том, что в полете перегрузка вследствие действия аэродинамических сил искажает направление силы тяжести. Так, в первых полетах молодому летчику кажется, что не он перемещается относительно горизонта, а горизонт относительно него. При «уравновешивании организма со средой» в условиях полета начинает доминировать зрительный анализатор, а сигналы с других анализаторов тормозятся. В полете по приборам в связи с отсутствием видимости горизонта поступление зрительной информации ограничено, и возникают предпосылки для доминирования анализаторов других модальностей. При этом многие эволюции являются подпороговыми для рецепторов полукружных каналов, а рецепторы отолитовых органов, тактильные и проприоцепторы принимают перегрузку за направление силы тяжести. Отсюда вывод: возникновение иллюзий в полете, связаных с действием ускорений, нужно рассматривать как помеху для ориентирования. «Коварный» и «обманчивый» вестибулярный анализатор вместе с проприоцептивным анализатором посылают в кору головного мозга ложные сигналы и оставляют летчика в полете в сложных метеоусловиях «на произвол судьбы» [136]. Следовательно, никакого доверия своим ощущениям, вера только в показания приборов.

Понимание происхождения иллюзий сыграло свою положительную роль и с позиций рефлекторных механизмов высшей нервной деятельности, в какой-то мере объяснило летному составу процесс их возникновения. Однако такие представления были неполными. Их ограниченность выражалась в **недооценке** роли психики в деятельности летчика, и объяснение, по сути дела, строилось в рамках основной схемы бихевиоризма «стимул – реакция». Поэтому указание на важную роль сознания в деятельности летчика в тех условиях являлось простой декларацией.

Необходим был переход к исследованиям пространственной ориентировки летчика на основе психологических концепций и установок физиологии активности.

В 50-х годах К. К. Платонов и Г. Г. Голубев высказали мысль, что летчик в полете по приборам должен обобщать показания приборов и на этой основе создавать психический целостный образ пространственного положения самолета и реагировать не на изменение показаний приборов, а на изменение своего пространственного положения [260]. Но привлечение понятия «образ» тогда показалось специалистам ненужным, вызвало много возражений и принято не было. Дорогу широкому признанию идеи о применении в авиационной практике знаний об образных механизмах регуляции действий проложили результаты трудов психологов, изучивших образ как систему, формирующую активность психического отражения (Б. Г. Ананьев, Н. А. Берштейн, И. С. Бериташвили, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн). Их теоретические работы были с успехом использованы при разработке систем отображения информации, а также при разработке авиационными психологами вопросов надежности в аварийных ситуациях. Практическим итогом этих работ было создание концепции образа полета как системы внутренней регуляции действий летчика [115, 116].

В 70-х годах идея об образном содержании психической регуляции деятельности благодаря разработке концепции образа полета получает широкое признание среди авиационных специалистов. Н. Д. Заваловой была сформулирована новая концепция о том, что в приборном полете основная сложность деятельности летчика по пилотированию самолета заключается в том, что она включает в себя два самостоятельных **совмещающих действия**: 1) ведение пространственной ориентировки и 2) процесс пилотирования – выдерживание необходимых параметров полета. Основным действием является собственно пилотирование, тогда как пространственная ориентировка есть условие пилотирования и выступает как вспомогательное действие. При этом пилотирование регулируется так называемым образом «вилки» или приборным аналогом, т. е. представлением о режиме полета, содержащим сопоставление заданного и фактического положения стрелок, указывающих на динамику конкретных параметров полета. Пространственная ориентировка регулируется образом пространственного положения – представлением о положении и перемещении самолета в трехмерном пространстве относительно земли. Оба действия требуют активного участия сознания и должны протекать одновременно.

На наш взгляд, подход к пространственной ориентировке как к функции образа пространственного положения дает

возможность в ином свете представить себе возникновение иллюзий и пространственной дезориентации и по-иному оценить роль ощущений летчика в приборном полете [7, 127, 274].

В полете на гравитационное поле накладывается поле аэродинамических сил, и суммарный вектор, подменяющий гравитационную вертикаль, может принимать любое направление. Это приводит к возникновению интермодального перцептивного конфликта: визуальные признаки перемещения противоречат проприоцептивным и вестибулярным признакам.

Однако если исходить из предметности психического отражения, то собственные ощущения и восприятия выступают как чувственные признаки пространственных перемещений и имеют важнейшее приспособительное значение как неинструментальные сигналы о процессе перемещения в пространстве.

При этом процесс построения образа должен протекать под контролем сознания. Предметное содержание представленного в сознании образа пространственного положения фатально не обусловлено деятельностью анализаторов, а определяется активным произвольным управлением своими ощущениями. При этом, по нашему мнению, адаптация к ощущениям от вестибулярного и проприоцептивного анализаторов заключается в том, что они под контролем сознания могут и должны произвольно включаться в создаваемый на основе показаний приборов умственный образ пространственного положения. В этой связи мы строим гипотезу о том, что четкое **осознание** летчиком тактильных, проприоцептивных и вестибулярных ощущений и их сознательное включение в психическую регуляцию его деятельности по пилотированию самолета под контролем показаний приборов не только помогают в пилотировании, но и уменьшают вероятность возникновения иллюзий. Ибо именно отсутствие осознания вестибулярных, проприоцептивных и других сенсорных сигналов в приборном полете создает предпосылки для непроизвольного возникновения иллюзорного представления о своем положении в пространстве.

Механизм построения образа пространственного положения в приборном полете можно представить себе так. В каждой ситуации определения пространственного положения первоначально в психике летчика возникает установка индивида на выполнение определенного действия [80]. Возникшая установка способствует психологической интерпретации сигналов от органов чувств летчика, на ее основе происходит направленный синтез целостного восприятия из отдельных ощущений. На наш взгляд, применительно к формированию

образа пространственного положения установка проявляет себя в виде своеобразной «решетки кристаллизации» будущего образа, который затем по мере своего формирования будет в соответствии с нею наполняться сенсорно-перцептивным содержанием. Нейрофизиологической основой установки, по-видимому, является образование акцептора действия [66], что обуславливает будущее направление интеграции афферентных раздражителей. Так как установка определяется в том числе и прошлым опытом летчика, а в данном случае этот опыт заключается в пространственной ориентировке на поверхности земли, то в первых полетах неизбежна интерпретация своих ощущений на основе земной установки. Таким образом, причина возникновения иллюзий в полете заключается не только в том, что анализаторы в результате действия ускорений и перегрузок посылают ложные сигналы, а в том, что происходит подсознательная ложная интерпретация их на уровне психического отражения действительности. Таким образом, возникновение иллюзий в первых полетах есть не только физиологическая, но и психологическая закономерность. Однако при подготовке к полетам летчик, овладевая теоретическими знаниями по аэродинамике и авиационному оборудованию, активно формирует у себя произвольную установку правильной и сознательной интерпретации информации в полете в виде концептуальной модели полета. Это ведет к тому, что при возникновении иллюзий в приборном полете в психике летчика одновременно существуют две установки: жесткая, фиксированная, непроизвольная, подсознательно возникающая «земная установка» и динамичная, произвольная, сознательно формируемая «полетная установка». При этом вследствие наличия двух тенденций в переработке поступающей к летчику информации происходит раздвоение ощущений, восприятия и мышления. В наиболее выраженных случаях, когда летчик не в силах подавить иллюзорную установку, происходит поистине раздвоение личности, что сопровождается выраженными эмоциональными расстройствами и может привести к тяжелому исходу полета. Обычные советы в таких случаях доверять только показаниям приборов и бороться против иллюзорных ощущений, как показала практика, не всегда эффективны. Для эффективной профилактики и борьбы с возникшими иллюзиями необходимо лишить «земную установку» ее чувственного источника. Для этого, на наш взгляд, необходимо осознание вестибулярных, проприоцептивных, тактильных и прочих ощущений и на этой основе их произвольное включение в умственный образ в соответствии с полетной установкой, формируемой путем

обобщения зрительных восприятий показаний приборов. Такое произвольное включение будет противостоять подсознательной динамике сенсорных сигналов, ограничивать потенциальную возможность непроизвольного скачкообразного возникновения иллюзорной установки. В пользу нашей гипотезы о роли «включения ощущений» говорят полученные данные о том, что одни лишь интеллектуальные усилия очень редко выводили испытуемых из экспериментально вызванных иллюзий, для чего, как показано, необходимы были правильные тактильные и зрительные восприятия [60, 66]. Об этом также говорят полученные экспериментальные доказательства того, что наши представления носят преимущественно чувственный, а не логический характер [288, 324, 372].

В механизме формирования у летчика образа пространственного положения при ведении пространственной ориентировки в приборном полете можно выделить две фазы.

В первой фазе происходит активное сознательное построение умственной схемы пространственных координат самолета в полете на основе зрительных восприятий показаний приборов. Такая схема является базой для правильной интерпретации ощущений и представляет собой установку на формирование образа во второй фазе. Здесь происходит произвольное включение вестибулярных, проприоцептивных, тактильных и других ощущений в умственный образ пространственного положения [А. Ворона, С. Алешин].

Необходимо особо отметить, что как формирование самой установки, так и произвольное включение ощущений в формирующийся образ происходят с помощью специальных умственных действий.

Исходя из двуплановости психического образа и закономерностей развития и взаимодействия двух его составляющих, были выявлены основные психологические факторы сложности формирования образа пространственных перемещений (ОПП) при обучении пилотированию, игнорирование которых в педагогической практике обусловливает стихийность развития образных механизмов регуляции и снижение эффективности профессиональной подготовки [277].

Во-первых, субъективные затруднения для обучаемых вызывает создание предметного содержания ОПП, в качестве которого выступают визуальные схематичные образы динамики пространственных положений самолета на траекториях фигур пилотажа, являющихся психологическими носителями понятий летчика о пространственных перемещениях в воздухе.

Установлено, что представление человеком даже статичных трехмерных зрительных структур по тексту и другим условным знакам – сложная психологическая задача [183]. А самолет движется с большой скоростью, непрерывно изменяя свое положение относительно горизонта и вокруг своих осей X, Y и Z (крен, тангаж, угол рыскания). Кроме того, пространственные представления по своей яркости – четкости и контролируемости у разных людей сильно отличаются [8, 182]. Далее, при пилотировании вне видимости наземных ориентиров умственные действия человека по представлению своего пространственного положения по показаниям приборов нередко протекают в условиях дефицита времени, тоже требующего осознания. Поэтому в приборном полете умственные действия по удержанию в сознании предметного содержания образа пространственного перемещения должны достигать высокого уровня умения.

Второй фактор сложности связан с развитием чувственной ткани образа пространственного перемещения – зрительными восприятиями звука двигателя и аэродинамического шума, тактильными ощущениями с органов управления, вестибулярными, проприоцептивными и интероцептивными ощущениями действия угловых ускорений и перегрузок. Физиологическое обоснование недоверия к ощущениям, насыщение самолета приборным оборудованием, широкое внедрение систем автоматического управления самолетом и доминирование машиноцентрической идеологии привели к тому, что в пособиях и руководствах, в объяснениях летных педагогов очень мало внимания уделяется тому, как предметные значения пространственных перемещений отражаются в ощущениях и восприятиях человека. Перцептивная адаптация растягивается на долгие годы, и летчики в начале своей профессиональной деятельности длительное время пилотируют на основе «пустых ОПП», нередко вообще подменяя их образами приборов.

Установлены две фазы формирования образа полета.

Первая фаза – формирование предметного содержания ОПП. Вторая фаза – их чувственное наполнение. В первой фазе развития ОПП у учащихся во время наземной подготовки необходимо с помощью технических средств обучения сформировать четкие и однозначные наглядные понятийные образы положения и движения самолета на траекториях фигур пилотажа. Кроме того, следует выработать представления как о показаниях приборов, так и о характере всех ощущений и восприятий, в которых отражается перемещение в воздухе. Во второй фазе развития ОПП во время обучения в полете учащиеся в качестве самостоятельных познавательных действий должны на

основе полученных знаний и с помощью активного управления их вниманием опознать и запомнить неинструментальные чувственные сигналы и учиться их использовать для регуляции своих действий. Тогда перцептивная адаптация будет целенаправленной и определяться понятийными структурами, сформированными еще на земле. Это должно обеспечить быстрое развитие нужного «видения» и «чувствования» пространственных перемещений у всех учеников и летчиков. Для проверки высказанной гипотезы были проведены специальные эксперименты, направленные на формирование установки к произвольному включению в умственный пространственный образ акселерационных, проприоцептивных и иных ощущений. По содержанию это был формирующий эксперимент. Методика проведения эксперимента состояла в следующем.

Исследование проводилось с курсантами летного училища. В качестве методической основы нами была выбрана разработанная в училище методика опорных точек[11] [162]. В ходе обучения по этой методике курсантам экспериментальной группы объяснялись психофизиологические основы пилотирования и особенности возникновения и протекания ощущений и восприятий в полете. Далее они на специально сконструированном макете самолета учились по показаниям приборов определять и показывать соответствующее пространственное положение самолета относительно осей X, Y и Z. Затем им предъявлялись слайды, на которых изображались «куски» полетной ситуации и положения самолета относительно горизонта при различных пространственных эволюциях самолета. При этом указывалось, какие усилия на ручке управления и ощущения ускорений и перегрузок им соответствуют. Курсанты учились обобщать показания приборов, переводить их в наглядный умственный образ и включать в него ощущения других модальностей.

На этапе летной подготовки курсанты экспериментальной группы в условиях визуального полета на учебном самолете учились использовать свои зрительные восприятия внешней обстановки, проприоцептивные, вестибулярные и другие ощущения и сочетать их с чтением приборов, т. е. происходило сознательное включение в образ (концептуальную модель) полета «темных» ощущений, которые приобретали тем самым сигнальное значение. Зачетные полеты показали, что курсанты экспериментальной группы при выполнении фигур пилотажа по сравнению с контрольной группой больше на 25–29 % времени контролировали внекабинное пространство, больше на 18–30 % движений рулями совершали без контроля приборов и в 2–3 раза точнее определяли перегрузку, не глядя на ее указатель.

Для оценки степени развития пространственной ориентировки в полете по приборам были проведены тестовые летные эксперименты. Суть их заключалась в том, что инструктором создавались сложные положения самолета, характеризующиеся различными углами крена и тангажа, а курсанты находились в положении «руки на коленях» с закрытыми глазами. Курсанты должны были доложить о вероятном пространственном положении самолета, после чего по команде инструктора открывали глаза и под шторкой по приборам осуществляли вывод самолета в горизонтальный полет. В исследовании принимало участие 11 курсантов экспериментальной группы и 10 курсантов контрольной группы. Пооперационный анализ деятельности основывался на данных кинорегистрации направления взора (10 кадров/с), фоторегистрации показаний приборов, регистрации управляющих движений и записи радиообмена в полете.[12]

Как и следовало ожидать, курсанты экспериментальной и контрольной групп одинаково часто ошибались в определении пространственного положения самолета (в экспериментальной группе в 87 %, а в контрольной – в 90 %). Однако, как видно из рисунка 22, на вывод самолета в горизонтальный полет в экспериментальной группе потребовалось 20 с, тогда как в контрольной – 45 с.

Заметим, что в процессе вывода время наблюдения за приборами, индицирующими высотно-скоростные параметры полета, в экспериментальной группе составило 25,1 % от общего времени контроля приборов, а в контрольной – 17,5.

Как видно из рис. 23, на распределение латентного времени первого правильного управляющего движения в экспериментальной группе понадобилось 2 с, а в контрольной – 9 с.

Отметим, что за время, предшествующее правильному управляющему движению, наблюдались гностические движения элеронами и стабилизатором в экспериментальной группе приблизительно в 50 % случаев, а в контрольной – в 85 %. В тех случаях, когда имелись гностические движения рулями, доля времени, в течение которого имела место двигательная активность, составила приблизительно 54 % в экспериментальной и 76 % в контрольной группе.

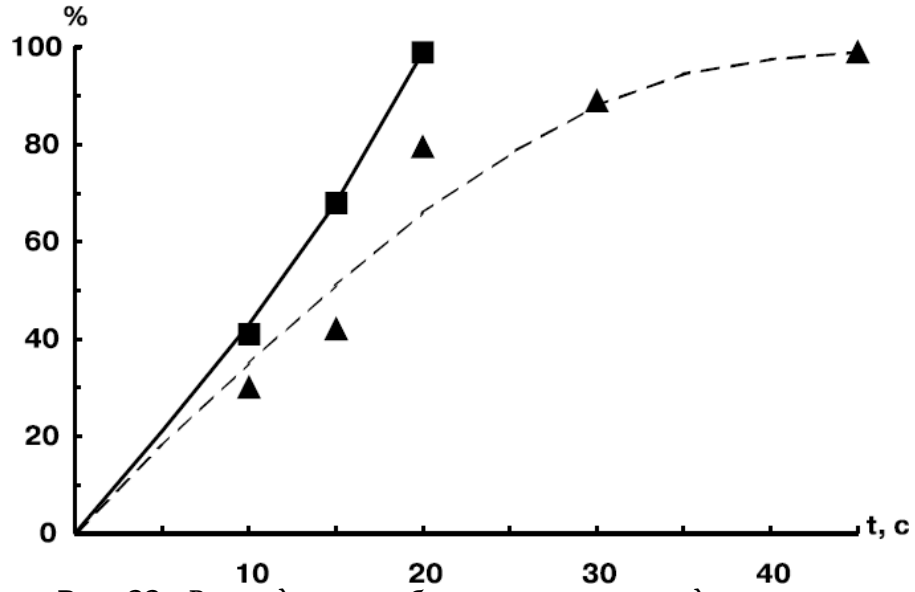


Рис. 22. *Распределение общего времени вывода самолета от конца команды на вывод до достижения режима горизонтального полета; квадрат – экспериментальная группа, треугольник – контрольная; $p < 0{,}05$*

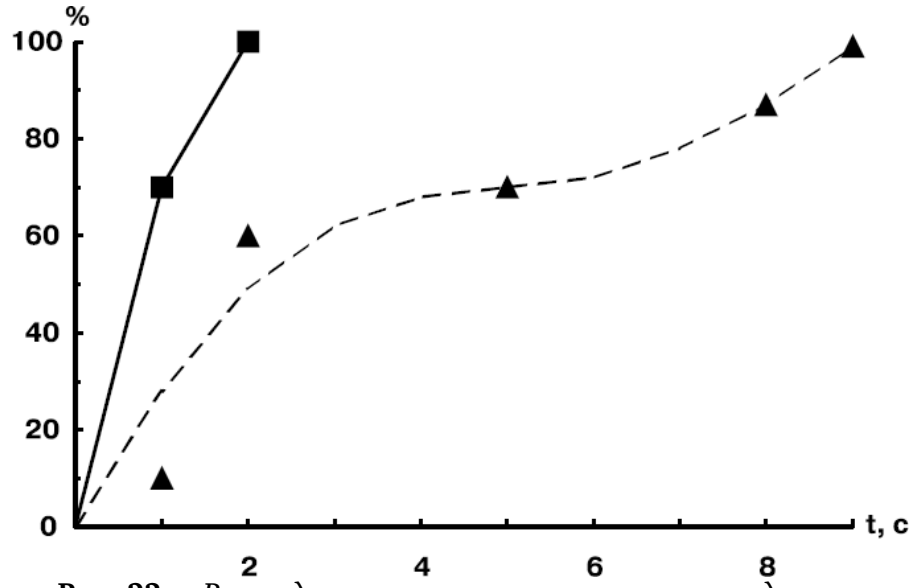


Рис. 23. *Распределение латентного времени до первого управляющего движения; квадрат – экспериментальная группа, треугольник – контрольная; $p < 0{,}05$*

В контрольной группе наблюдалось большое количество случаев, когда направление первых движений рулями было противоположным направлению вывода в горизонтальный полет

(рис. 24). Причем обращает на себя внимание тот факт, что в большей степени это было выражено в отношении направления первых движений элеронами.

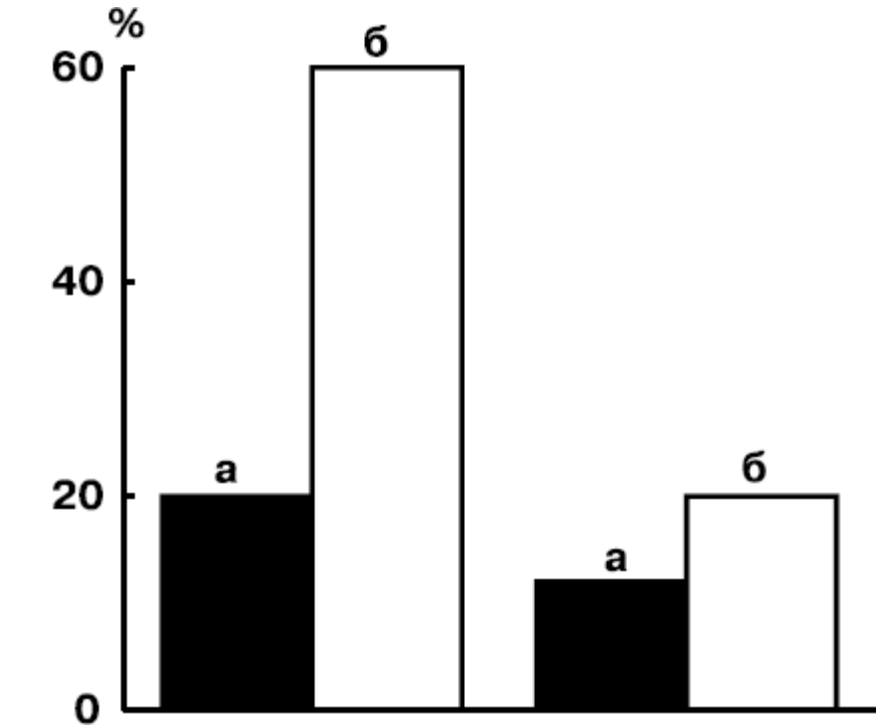


Рис. 24. *Количество ошибочных движений, % от общего числа выводов; а – экспериментальная группа, б – контрольная*

Таким образом, курсантами экспериментальной группы продемонстрирован значительно более высокий уровень развития пространственной ориентировки в приборном полете. Ведь способность летчика грамотно и быстро выводить самолет из сложного положения является интегральным показателем полноты его пространственной ориентировки в полете в сложных метеоусловиях.

Большая эффективность пространственной ориентировки у курсантов экспериментальной группы обусловлена более развитым по сравнению с контрольной группой образом пространственного положения. Доказательством этого предположения мы считаем следующие факты.

Во-первых, у курсантов экспериментальной группы значительно меньше латентный период протекания деятельности во внутреннем психическом плане.

Во-вторых, учитывая известный в психологии факт, что представление о действии сопровождается движениями,

составляющими существо так называемых идеомоторных процессов [258], мы можем сказать следующее. Найденная нами двигательная активность в период, предшествующий управляющему движению, есть моторное выражение динамики пространственных представлений у курсантов. На основании более выраженной двигательной активности курсантов контрольной группы мы можем полагать, что умственные действия по оперированию представлениями у них более развернуты и громоздки, тогда как меньшая двигательная активность курсантов экспериментальной группы указывает на свернутость их умственных действий по «представлению» пространственного положения самолета. О свернутости умственных действий у курсантов экспериментальной группы говорит и значительно меньший латентный период управляющих движений.

В-третьих, найденная у курсантов, обучавшихся по экспериментальной методике, большая величина времени контроля приборов высотно-скоростной группы в ходе вывода из сложного положения указывает на то, что у них по сравнению с курсантами, обучавшимися по обычной методике, в образе пространственного положения самолета наряду с другими параметрами полета нашли более полное отражение такие главные с точки зрения безопасности полета параметры, как скорость и высота. Следовательно, мы можем заключить, что, наряду с высокой оперативностью умственных действий по построению образа, у курсантов экспериментальной группы образ пространственного положения является более целостным, в нем адекватней отражены пространственные перемещения самолета в полете.

Полученные результаты можно объяснить тем, что у курсантов контрольной группы процесс формирования образа пространственного положения происходит стихийно, тогда как у курсантов экспериментальной группы он был организован с помощью специального обучения. О влиянии фактора обучения на показатели экспериментальной группы говорит как значительно более узкий диапазон распределения латентного времени первого управляющего движения, так и значительно меньший разброс величин времени вывода самолета из сложного положения. Про показатели же курсантов контрольной группы можно сказать, что они распределялись по формуле «кто как смог». Мы хотим подчеркнуть, что особую роль в увеличении эффективности экспериментальной методики, на наш взгляд, сыграло то обстоятельство, что обучение вырабатывало у курсантов экспериментальной группы умение осознавать свои

акселерационные и проприоцептивные сенсорные сигналы и путем правильной сознательной интерпретации их в соответствии с концептуальной пространственной схемой, формируемой на основе показаний приборов, произвольно включать свои ощущения в образ пространственного положения. Иными словами, обучение было нацелено на обе выделенные нами фазы построения образа пространственного положения.

В этой связи можно объяснить, почему у курсантов контрольной группы по сравнению с экспериментальной наблюдалось значительно больше случаев, когда после открытия глаз направление первых движений рулями, и прежде всего элеронами, было противоположным направлению вывода из сложного положения. И в контрольной, и в экспериментальной группах курсанты с закрытыми глазами пытались на основе своих ощущений определить пространственное положение самолета. Отметим, что подавляющее большинство акселерационных и других ощущений возникает при вращении самолета именно вокруг продольной оси. И в контрольной, и в экспериментальной группах пространственные представления были ошибочными. Однако у курсантов контрольной группы после открытия глаз ложное пространственное представление и его чувственное содержание ушли под порог сознания и обусловили непроизвольную тенденцию управлять самолетом в соответствии с неверным представлением. Можно полагать, что в данном случае мы имеем дело с простейшими моделями наиболее часто встречающихся в летной практике иллюзий ложного крена и противовращения.

Курсанты же экспериментальной группы после открытия глаз с помощью специально оттренированных в ходе обучения умственных действий переосознали свои ощущения и произвольно включили их в построенный на основе показаний приборов умственный пространственный образ. Внешне это выразилось в значительно меньшем количестве двигательных ошибок.

Таким образом, полученные результаты указывают на возможность развития пространственной ориентировки у летчиков с помощью специального обучения. В качестве психологического основания такого обучения можно положить рабочую гипотезу о двухфазном механизме формирования образа пространственного положения. Первая фаза – активное сознательное построение концептуальной схемы пространственных отношений на основе зрительных восприятий показаний приборов. Такая умственная схема является основой для последующей сознательной интерпретации ощущений и

представляет собой установку для дальнейшего формирования образа пространственного положения. Вторая фаза – сенсорно-перцептивное наполнение образа, т. е. произвольное включение зрительных, вестибулярных, тактильных, кинестетических и интероцептивных ощущений в умственный пространственный образ.

Принципиальная психофизиологическая новизна заключается в том, что обучение строится не по принципу: «Не доверяй своим ощущениям, а доверяй только показаниям приборов», а по принципу: «Сознательно включай свои ощущения в построенный на основе показаний приборов умственный пространственный образ».

Из нашего исследования вытекает следующая направленность борьбы с иллюзиями – не пытаться игнорировать и переводить свои ощущения в область бессознательного, а наоборот, отчетливо их осознавать и на этой основе произвольно ими управлять. Коротко рекомендации летному составу можно выразить так: «Заставьте себя почувствовать то, что вы должны были чувствовать в визуальном полете при том пространственном положении, на которое указывают показания приборов». Некоторые опытные летчики сами доходят до реализации такой рекомендации. Например, летчик Теницкий научился побеждать иллюзии следующим образом. Он отрывал взгляд от приборной доски и начинал смотреть во вне кабины, стараясь при этом наглядно представить себе линию невидимого горизонта. После определенных усилий ему это удавалось, и иллюзия исчезала [332].

Мне представляется, что изложенные факты, хотя и на сугубо «авиационном материале», убеждают в эффективной помощи психологической науки живой практике [196].

Глава 6
Образ духа в субъективной жизни человека

6.1. Предназначение духа в развитии сущностных сил личности

Насилие над волей и свободой человека, над законами природы и общества стало знаком беды над планетой Земля. Развивающаяся цивилизация изменила вектор ноосферной природосообразности. Об этом говорит тот факт, что использование технических и культурных достижений разума в интересах зла и самоуничтожения не случайно. За этим стоит не чья-то шальная воля, а закономерность эволюции **человека действующего**. Суть закономерности в том, что в полисистеме «человек – природа» компонент «природа» теряет системообразующее свойство. Человек есть чувственное свойство природы как предтеча разумного. Отрыв чувственного от природы в любой исторической эпохе делает разум «бесчувственным», и соответственно смысл жизни для человека разумного исходит из доминанты власти и насилия. Создается ощущение, что этот знак беды человечества есть вневременное явление, представляющее собой неизменность видового признака выживания человека во всех сферах активной деятельности, поведения, общения. Онтогенетическому механизму природно обусловленного насилия в целях выживания всегда будет противостоять Сущее в человеке.

В ответ на глобализацию насилия этический протест породил физическое ощущение Апокалипсиса, заполняя сознание «черной» мыслью о неизбежности сего, вызвав в душе тревогу за будущее поколений. Сегодня эта психологическая энергия порождает нравственный мотив – **мотив духовного единения**. Больше нельзя допускать, чтобы этот принципиально новый духовный знак единения был заболтан изящной словесностью. Духовный знак Ренессанса от человека активного, разрушающего и созидающего, опирающегося на многообразные формы насилия потребует… возвращения назад. Конечно, немыслимо вернуть историю назад, но вполне мыслимо вернуться на круги своя доминантности духовного в развитии цивилизации. Известно, что культуры, этнические доминанты, традиции не исчезают, а лишь трансформируются в новые знаки, символы (коллективное бессознательное по Юнгу), преобразуясь в новые эстетические и этические пространства. Все знают, что в предметном мире без страданий и насилия не обойтись, что пустота страшит и угнетает, а в духовном мире покой, молчание и откровение создают гармонию чувств и чистоту помыслов, указывающих

человеку, каким он должен быть. В связи со сказанным психологической науке, т. е. науке о Душе, сам Бог велел включиться в поиски путей, средств, мотивов возвращения людей к добру. При этом принципиально важно, не отвергая путь экономической интеграции между странами, культурологической конвергенции политик, религиозной терпимости между народами, найти научный путь, достойный нашей науки – психологии. Познание духа и души должно закончиться открытием механизмов регуляции действия и противодействия сил в пространственно-силовом поле добра и зла. Атеистическое воспитание не дало нам нравственных сил ограничить зло бездуховности.

Получив сегодня счастливую возможность приобщиться к олимпу мыслей русских религиозных философов и западной гуманистической психологии [28–31, 40, 58, 76, 129, 148, 167, 191, 192, 214, 217, 245, 330, 341, 348, 349, 356, 355, 359, 361, 376], приходишь в состояние блаженной растерянности. Блаженность от приобщения к духовным ценностям, которые нравственно близки твоей национальной культурной среде. А растерянность от осознанния факта вколоченного нам одномерного сознания, касающегося проблем человеческого духа и связанных с ним идеологических удавок. За этой субъективной рефлексией стоит и более существенное: **зло и власть тьмы по-прежнему превращает духовные и этические императивы в недосягаемый идеал**. Жестоко прав А. Шопенгауэр, высказав обыденно-житейскую посылку. Отмените требования светских государств хоть на один день, и вы убедитесь, что действие всех религий на моральность ничтожны [378]. Апостолы оказались правы: «…мир лежит во зле, а Господь благостен, но не всемогущ.» По их мнению, он делегировал человеку лучшее, что имел – свободу, любовь, право на индивидуальность. Однако в реальной жизни индивидуальность развивается через конфликт. Всякий индивидуализм есть существо, весьма отличное от всех других. Только в собственном «Я» имеет свое истинное бытие, **все иное** (выделено мной. – В. П.) есть «не-Я», и мне чуждо. Такое убеждение лежит в основе всякого зла [129, с. 254]. «Зло начинается там, – писал И. Ильин, – где начинается человек. Местонахождение добра и зла в душевно-духовном мире» [129]. Отсюда великое предназначение духовности как сущего в человеке, укрепляющего нравственный потенциал его противостояния тьме и силе власти любой природы над собой. В этой связи психология должна решиться сделать крен от чувственно-предметного мира, определяющего функционирование отдельных единиц психического (поведения,

деятельности, общения, познания), в сторону «изнутри во вне», проникая в бесконечную глубину переживания своего «Я» на тяжком пути между добром и злом. Это, кстати, было «принципиальной позицией русского духа в области душевного» (С. Франк, Ф. Достоевский, Г. Челпанов, В. Сухомлинский и др.). К этому нас обязывает и ныне побеждающее зло, скрывающееся за материальными благами, достижение которых оплачивается уничтожением себе подобных под видом объективных общественных законов. В этой связи в XXI веке перед учеными, политиками, гуманистами отчетливо вырисовывается грандиозная духовная задача: психолого-педагогическим способом, реализуемом в исследовательско-учебном процессе, восстановить духовную связь времен. В конечном счете уровень нынешних знаний дает надежду на поиск и доказательства, что прямолинейная борьба со злом может быть сдвинута в область допустимого компромисса путем самоосознанности ценности духовного бытия как связи пространства «Я» с пространством идеала. Истоки этических форм развития человечества показали: несмотря на тот факт, что кризис гуманизма развивался вместе с достижениями науки, доказавшей эволюционный генезис «животнического» происхождение человека, чьими страстями правит не дух, а инстинкты пола, власти, агрессии, гедонизма, эгоизма, – человеческое сообщество нашло в себе силы конституировать права и свободы личности. Нынешний Ренессанс гуманизма, по крайней мере, в России – еще в дымке превратно понимаемых свобод и демонических соблазнов. Безвыходность – одна из причин воспроизводства зла: корысти, выгоды, неограниченных страстей и «крутых» сил, усиливающих природное (звериное) в человеке. Неужели нам не достаточно «Хайлевого опыта» сверхчеловеков?

Вспомним, что масштабность насилия началась с интеллектуальной дискредитации духовного как сущности человека. Идеологи «сверхчеловеков» примитизировали потребность в вере, сведя ее к несложной посылке: человека сделали виновным, т. е. грешным, и тут нужен спаситель. Пришел Спаситель и внес три слабости в волю и силу человека: Веру, благодаря которой познание и разум дискредитировали, Надежду, которая не может быть опровергнута доказательством, Любовь как иллюзию добродетельности, идущей от Христа. Все это химеры; если Бог и изобрел человека, то от скуки [224].

Нет, зло во временном континууме не оборвалось. Разве мы не чувствуем, как в нашей действительности индивидуальному дан некрофильный стимул в виде фрейдовского «инстинкта смерти», т. е. разрушения, насильственного разрыва

протяженности времени добра [352]. В результате сформировались элитные молодежные информационные слои, дезавуирующие сложившийся менталитет российского этноса. Не надо большого ума, чтобы предсказать последствия внедряемых ценностей «все для меня и ничего для других». Уже сейчас для ведущей элиты накопление капитала перестало быть ведущим принципом повышения благосостояния. В частности, многие «разборки» имеют **внутренний** помысел: насладиться страданием другого. Концепция «Я» патологически трансформируется в принцип: все, что не «Я», мне чуждо. Рождается мир действенного злорадства и ненавистничества. Нам долго придется ждать экономического регулирования и не так уж много надежд от принципа «силы на силу». Психология, участвующая в создании образовательной среды, вполне может попробовать конструктивные программы по углубленному изучению мира души, в которой восторжествует духовный принцип: «не-я» – это «тот же я». Концепции И. Ильина, Н. Лосского, В. Розанова, А. Швейцера, Фромма продуктивны в построении духовного умонастроения противодействия страху и чувству вины, в использовании личностных потенций против угрозы бездуховности. Ныняшняя угроза духовности особо проявляется в ложном Слове. Слово, как известно, было вначале информационным полем, силовым вектором которого выступал Дух. С развитием цивилизации Слово уподобилось полю бессовестности, силовым вектором в котором выступает ложь. Отсюда понятен вопрос: кем «на самом деле является человек?» (К. Юнг). Российской психологии под силу обозначить условия, когда правдивое Слово становится духовной потребностью. Несмотря на то, что наш методологический арсенал для исследования образа духа был слишком политизирован, беру на себя грех «увидеть» дух, используя жизненный опыт, эксперимент и наблюдение за жизнью людей опасных профессий (летчики, космонавты). Опасная профессия всегда сопряжена с мобилизацией духовных сил, нравственным напряжением, доминированием добродетельности в целеполагании.

Попытаюсь через любопытство или через гнев возбудить у молодого поколения психологов интерес к познанию духовного не столько с помощью астрологических, теософических или терапевтических процедур, сколько с помощью сострадания и духовного понимания человека, творящего самого себя.

В этом стремлении понять онтологию духа в профессиональной деятельности во многом мне помогли труды академиков В. Д. Шадрикова, В. П. Зинченко [122, 123, 126, 367, 369, 370], в которых они легализовали потребности

психологической науки в познании духовных способностей человека. Я буду двигаться согласно классификации В. Зинченко по духовной вертикали сверху по оптимистическому ряду [124, 126]. «Поскольку природа Духа есть Свобода, то игнорирование Духа – это одна из причин, может быть даже главная, капитуляции психологии перед явлением свободы, будь то свободная воля, свободное действие или свободная личность» [126, с. 275].

Представляется, что в природе духа заложен механизм реализации этических норм, в том числе и через создание культурных временных пластов – источников развития сущего в человеке. Этим самым хочу утвердиться в мысли, что дух – прежде всего категория культурологическая, а не идеологическая. В этом я следую мысли В. Шадрикова: «Человек… в духовном стремлении выйти за границы смертности стремится утвердиться в истории культуры. Так же, как сам человек в своем бытие равняется на высокие достижения культуры, он тешит себя надеждой, что кто-то будет равняться на него, что его творческие возможности будут неподвластны времени. Пусть он сам смертен, но нетленно его творение. И в этом он утверждает себя в вечности [370, с. 11].

Приведу некоторые ответы летчиков на вопрос о духовности этических свобод в процессе рефлексивных оценок своего «Я».

«*Летная работа порождает этических проблем не меньше, чем профессиональных. В полете ты свободен, но поэтому нельзя лгать даже самому себе. Будешь наказан. И в этот великий этический смысл летной профессии человек отвечает за свои поступки САМ и НЕМЕДЛЕННО, публично*» (К. А. Сеньков).

«*Свобода породила необходимость возрастающей требовательности к себе. Сочетание трагического и духовного в полете помогло открыть для себя духовную музыку*» (М. Попов).

«*Общение с необычной природой неба, свободой перемещения в трехмерном Пространстве заставило смотреть на мир другими глазами, точнее с позиции настоящих человеческих ценностей. Пройдя через трудности, начинаешь уважать все и всех, кто тебя окружает, понимать все, что вокруг происходит*» (Н. Григорьев).

«*Познав невидимые на земле грани красоты природы, осознав свободу как ответственность перед собой, стал постоянно стремиться к духовному развитию*» (А. С. Дитятьев).

Содержание и тональность высказанных позиций убеждают в своевременности и продуктивности стратегических программ РАН, РАО («Геном культурного развития человека»), в которых проблема духовного развития человека, христиански ориентированная психология личности, вошла в

интеллектуальное поле образовательных инноваций [48, 53, 65, 95, 98, 233, 282, 285, 370]. Предложены некие динамические структуры уровней духовного развития. «На каждом уровне культурного и духовного развития имеется свой собственный вид активности (жизнедеятельность, коммуникация, рефлексия), свои медиаторы развития (знак, слово, символ, миф), свои специфические «функциональные органы» индивида (живое движение, предметное действие, самосознание, поступок» [238, с. 69].

В процессе изложения всего материала, касающегося духовности в профессиональной деятельности, я буду в меру возможностей насыщать практикой жизни и труда близкие мне концепции В. Шадрикова и В. Зинченко.

Итак, рассмотрим философию Духа человека в небе. Для человека летающего Небо всегда было, есть и будет «любовь» и «дух». Безусловно трудно доказать, что дух человека есть сила небесная, но еще труднее опровергнуть сказанное. Не следует упорствовать в убеждении, что дух – это что-то не от мира сего. Человеческий дух – это реальный опыт возвышенного психического состояния, возникающего не столько в результате действия, **сколько в процессе постижения смысла своей деятельности**. Само понятие «смысл» включает цель в ее духовном обрамлении. Известно, что у чайки цель полета – поиск «хлеба насущного». У летчика, космонавта, в отличие от птиц, в основе потребности к полету было стремление (страсть) познать свое «Я». Это означает, что человеком в данном случае руководило чувственное начало на духовном уровне. Любой идеальный мир, построенный в нашей голове, не имеет выраженного физического эквивалента, хотя мы его всегда физически ощущаем как чувство переживания. Оно, в свою очередь, трансформируется в физически ощущаемую душевную боль, прилив крови, учащение сердцебиения и т. д. Все это говорит о том, что Дух не есть аллегория, мифологема. Скорее всего, это исторический опыт культуры семьи, общества, этноса, данный нам в чувственных переживаниях по отношению к другим людям, событиям, явлениям.

Когда мы говорим «моральный дух», то все же больше подразумеваем социально нормированное поведение или поступок, обусловленный принятой нормой для исторически конкретного времени. В данном случае, рассматривая дух летчика, я буду допускать некую вольность, подразумевая нечто высшее в Духе, которое вливается в него, а стало быть, не полностью принадлежит ему. В этом тоже нет ничего сверхъестественного, скорее наоборот, в Духе представлены как

бы две ипостаси: земное и космическое, природное и эфирное. Высшее предназначение Духа – во Вселенском развитии сущностных сил человека. Для человека летающего высший смысл деятельности, а порой и жизни – в полете, где и реализуется его любовь к свободе. Этим-то и ценен Дух, что он, как родник, капля за каплей наполняет колодезь души такими чувствами, как страсть раскрыть, развить, размыслить свое «Я», как желание найти свое место на небе, и, наконец, выйти из своей телесной оболочки, «погулять» чуточку на воле. Скорость, пространство за пределами Земли, ощущение силы гравитации и своей причастности к Вселенной, переживание чувства своего нового «Я», более свободного, радостного, вольного – все это и есть новый мир пространства духа, где человек познает сущее. По мнению космонавта-исследователя летчицы В. Л. Пономаревой, общение с космосом имеет «колоссальное мировоззренческое значение. Люди, побывавшие в космосе, несут в себе новое знание о себе, о Земле, о мире. И это необходимо для формирования космического сознания – сознания XXI века» [с. 76]. В этой связи уместно вспомнить интересную мысль Н. Бердяева, что знания всегда принудительны, а веру дает свобода [29]. Может, в этом и есть контрапункт полета: выйти за рамки знаний к познанию разумности порядка свободы. Дело в том, что в полете духовная потребность в праве свободы, выборе решения востребуется самой профессией. В процессе полета летный экипаж нередко попадает в ситуации, когда его природа (инстинкт) выступает в качестве «противодуха»: вынуждает уйти от опасности, презрев нравственные нормы, отдавая личность на съедение трусости и страху. Вот тут и приходит на помощь Дух, целесообразность которого **не в усилении волевого начала**, а в открытии правды о себе, о своем моральном и профессиональном «потолке», т. е. в Откровении! Эти мгновенные переживания, когда ты познаешь, чего стоишь как личность, и есть духовный процесс очищения от самодовольства, гордыни, осознания вины, выхода за пределы своих возможностей.

Именно в человеческой душе формируется духовный вектор, определяющий духовные способности, духовную вселенную, духовную опору и чутье, а главное – понимание своего места в создании ценностей и значимостей [55].

Общение космонавтов и летчиков с живой Вселенной посредством интегрализации своего субъективного пространств и времени с вселенским придает новое качество интеллектуально-духовным способностям. Приведу ответ летчика-испытателя А. Синицына на вопрос «Поддерживает ли Дух ваши крылья?» – «*Уверен, что великое призвание – есть работа Духа. Дух высший,*

по моему разумению, есть единение всех душ, живущих в нас. Быть может, это мегаполис Духа поддерживает нас, подсказывает верные решения, которые иногда неосознанно переходят в моторику действия за какие-нибудь доли секунды, решая возникшую проблему». Хочу обратить внимание, что в личностном портрете профессии летчика-испытателя доминирует индивидуальность как стиль поведения. А в духовном опыте, как видите, – «единение всех душ». Каков великий дар чистоты и света заложен в духовном откровении! Это позволяет утверждать, что дух летчика есть реальность, представленная в его жизненном и профессиональном опыте. Но проявляется он не в интеллекте и образованности, а в более глубоком и цельном – **любви к полету**. Это состояние владеет человеком, жаждущим летать, как дышать, как жить. Высказанные общие суждения будут конкретизированы на примере духовной составляющей жизненного пути летчика. Безусловно, это лишь штрих из глубокого и многообразного духовного мира, закрытого для поверхностного, чужого, а тем более злого взгляда.

Соблюдая этические ограничения, сделаю лишь тончайший срез со скрытых духовных переживаний людей опасной профессии.

Когда юноша решает стать летчиком, т. е. сделать небо своим домом, его уже подстерегает психологическая опасность – не просто не пройти медкомиссию или профессиональный отбор, но и стать «отбракованным». Мечтать, **иметь** духовное начало, сделать нравственный выбор и оказаться во всем этом несостоятельным – это большая опасность для духа личности. Преодоление ее и есть первый шаг в приобщении к смыслу духа, в данном случае одухотворенности мотива летать как целеполагающей идеи. Такое отношение к летной профессии порождает в последующем более высокую духовную космогоническую потенцию – любовь к Небу.

«*Любой полет был для меня вдохновением. Душа пела, сам пел, но постоянно знал, что смертен, но верил в свою причастность к бесконечной вселенной*» (Водостаев).

«*Полеты давали ощущение Вечности и Бесконечности. Приобщение к вечности бытия и пространству ощущается подспудно. От этого захватывает дух*» (В. С. Смирнов).

«*Духовность в полете проявлялась как ощущение приобщения к пространству, свободе, познанию нового, я бы сказал, что для моей души даже где-то к вечности*» (Н. Григорьев).

Когда юноша начинает летать, он подвергается моральной опасности – осознанию ошибки своего выбора. Идет трудная, болезненная духовная работа над собой, рождая новое состояние:

отношение к Себе самому. Это отношение и есть дух, ибо в нем заключена ответственность, переживаемая как боль душевная, как сомнение в своем предназначении в мире [167]. Человек, преодолевая очередной барьер опасности, приобретает способность слышать, видеть, чувствовать себя частицей микрокосмоса. Он еще чуть-чуть продвигается к осознанию Духа как источника воли, веры и способа очищения [24].

Когда летчик становится профессионалом, горнило опасности остается как слагаемое профессии, но одновременно из физического трансформируется в духовное преодоление. В зависимости от…себя. В полете он постоянно согласует свою деятельность с моральным законом: сохранить свою жизнь, следуя букве и духу летных законов. А так как сам дух законов освящает право выбора, право нравственной альтернативы в принятии решения при физической угрозе жизни, то здесь, в Небе, идет работа души как связи человека с единым общим, как духовный процесс поднятия единичного над общим, принимаемый летным сообществом. Это очень глубоко запрятанная от окружающих нравственная сила летчика. Хочу сказать об этом лишь с одной целью – духовно реабилитировать многих из тех, кто посмертно был накрыт саваном вины. А ведь на самом деле **жизнь** у летчика, особенно испытателя, отбирают далеко не всегда аварийные обстоятельства. Опыт психологического изучения мотивов и поступков непокидания самолета в аварийной ситуации наводит на мысль, что именно чувство ответственности и органически присущее летчику творчество заставляло человека идти до конца в борьбе за жизнь **только вместе с самолетом**. Особенно это характерно для ситуации, которая представлена в сознании как порождение собственной вины. И тогда с позиции земной логики начинаются неразумные действия, когда аварийная ситуация в пространственно-временном континууме доводится в результате борьбы мотивов до степени катастрофичности. Это действительно редкие случаи в авиации, но они проясняют психологию поступка. Дело в том, что борьбу с аварийной ситуацией летчик переживает как нравственную проблему. В этом случае совесть **оценивает** прекращение борьбы как предательство по отношению к великой цели – Полету и его средству – Самолету. Понимаю, что многим будет непонятен этот трепетный отрывок мысли, но авиаторы и профессионалы опасной профессии меня поймут.

И, наконец, опасность барражирует над летчиком, когда он вынужден расстаться с Небом. Это самая мучительная опасность, разъедающая душу. Это особенно характерно для случая, когда наступает психическое состояние излета [265].

Человек чувствует, что ему полет не в радость, он духовно насилует себя, теряет ответственность перед собой, семьей, товарищами: идет в полет как на подневольную работу. В этом состоянии его преследует страх, неуверенность, снятие с себя ответственности за исход полета [36]. Идет распад целостности времени, прошлое верховодит над будущим: человек возвращается назад к оценке правильности своего выбора. Это духовная опасность, ибо она есть трансформация высшего в низшее. Реальность жизни заполняется чувством стыда от схода с дистанции, которое рождает психологическую установку на беспощадность оценки своей личности. И в этом духовная жизнь летчика подтверждает догадку мыслителя о том, что мы правильно видим себя только в минуты стыда [192]. Это и есть утрата своей сути [10, 11].

Человек в небе – это особенный человек, он по-другому чувствует, переживает, иначе отражает привычный нам физический мир: скорость, высоту, время, пространство, Вселенную. Он целостнее чувствует его строение, воспринимает энергию, ощущает себя как микрокосм. Но поскольку необычный физический мир полета трансформируется в отличные от земных ощущения, то человек страшится этого, стыдится своих необычных чувств, порой подавляет их и «задвигает» в подсознание.

«*Грандиозные по объему картины звездного неба, сполохи полярного сияния подчас порождают в душе ощущение причастности к вечности. Но эти ощущения летчики редко облекают в словесную форму. Это остается внутри, в душе*» (Ю. П. Шеффер).

Парадокс в том, что приобщение к высшему упрятывается в подсознание и опечатывается подсознательным табу. И вот тогда из глубин подсознательного поднимается одно из древнейших чувств – страх перед тем, что непонятно, что вне сознания. Страх – не трусость, а чувство опасности. По мнению заслуженного летчика-испытателя СССР В. С. Ильюшина, страх – это ангел-хранитель. Безопасность как полет вне опасности – это социальный миф. Без опасности жить и работать в небе нельзя. Опасность в летном труде адресуется прежде всего к духовным качествам человека. Вот уж воистину там, где опасность растет, там и спасение (Гелдерлинг). Опасность и есть духовная высота, достигая которую, летчик приобретает новые качества, определяющие осознание своей силы, одновременно развивая в себе то, чего часто не хватает земным людям, а именно – ответственности и способности оценивать результаты своих действий. Ответственность проявляется в умении распорядиться

своей свободой. На свободе многих «бес путал». Свобода, пожалуй, единственная из форм подчинения, которая в конечном счете служит добродетелью для человека, охраняя его от поступков за рамками добра. Ведь высшие порывы к работе в зоне повышенного риска могут проявляться в поведении как в положительной, так и в отрицательной форме. Философия человека в небе состоит в том, чтобы законы, по которым он летает, были освящены пониманием хотя бы того, что совершенствование для летных экипажей есть путь к духовным высотам, а уж потом к профессиональным. Отсюда и некая смена акцентов при определении понятия «совершенствование психической деятельности».

Обычно в это понятие вкладывается тренировка памяти, внимания, воли, воспитание эмоциональной устойчивости, формирование «чувства самолета», поддержание мотива и целеустремленности к летной работе. Но трудно встретить рекомендации по духовной работе над собой, по созданию настроя «на седьмое небо».

Духовная основа самовоспитания есть прежде всего познание своего второго «Я», которое и является Духом, ибо рождает любовь к полету. Второе «Я» – это воля, но в особом качестве, качестве ограничителя собственной свободы, т. е. духовное средство сознательного управления своими чувствами и действиями. Второе» Я» – это осознание своих способностей как путь к добру и **как личный знак твоего имени**, чем ты должен дорожить не меньше, чем жизнью. Духовная работа над собой, конечно, приведет к способности осознавать такие высшие чувства, как грех и вина. Грех не есть зло. Грех в том, что твой дух дал злу воспользоваться данной тебе свободой, т. е. поступить неразумно. Не бойтесь познать дух в себе, ибо он не есть нечто потустороннее. Это более разумное и доброе «Я». Придет время, и люди будут гордиться тем, что именно летчики первыми поняли, что есть у каждого свой Бог в душе, а это все же святее, чем царь в голове.

Сегодня гуманистическая психология и религиозная философия обвиняют просветителей XVIII–XIX вв. в том, что благодаря их гуманистическим концепциям человека оторвали от Бога, поставили его в центр мироздания и тем самым нарушили гармонию Высшего Начала. Человек отдал свою любовь самому себе, сделав наслаждение высшей целью, заполнив почти всю чувственную сферу сладострастием [79, 95, 129, 148, 159, 181, 194, 244–246, 348, 353, 377].

Современный человек безнравственен, т. к. хочет зависеть только от себя. Он пассивен, духовно опустошен и абсолютно

индифферентен, скорее подражателен, чем инициативен. По мнению датского философа С. Кьеркегора, люди не добры, т. к. далеки от веры. Они так и не смогли в полной мере свершить душевное движение к смирению [167].

Гуманисты ставят новую цель в интересах глобального преобразования людских сообществ: подчинить человеку технику, экономику, иррациональные социальные силы [354]. Смысл этой задачи я вижу в следующем. Сегодня на знамени поднята идея создать истинное гуманистическое общество. Тогда почему не увидеть в сообществе летающих людей достойный тому пример? К этому есть некоторые предпосылки. Летчик – это человек в совести, которая его хотя и ведет к жажде власти, но над собой. Его внутреннее «Я» как данная в Духе свобода воплощается в других людях, его сознание настроено на Вселенскую частоту. Летчик в качестве **средства достижения высших целей** представляет любовь и жизнелюбие. Один из самых больших пороков в человеке – это гордыня, но и ее многие выдающиеся летчики постоянно усмиряли, исповедуя авиационный нравственный императив: чем выше мы поднимаемся, тем меньше кажемся людям, которые не умеют летать. Это удивительный психологический феномен духовной преемственности. Вот где великое предзнаменование **святой** обязанности, возвращаясь с неба, обогащать Духом землян! Анализ рефлексивных переживаний космонавтов в полете и на Луне показал, что «к нам возвращаются люди со стремлением защитить, сохранить нашу прекрасную из Космоса планету, с любовью относится ко всем людям, ко всем проявлениям жизни» [111, с. 92]. Конечно, это относится не ко всем летчикам и космонавтам. Далеко не все способны его исполнить. Попытаемся использовать необычный ракурс видения летного труда в целях поиска духовных свойств летчика, новых качеств его сознания, которые не отделяют человека от других миров, а сближают с ними. В свое время Л. Гумилев духовное стремление человека к общности идеалов со всеми людьми называл этнической доминантой [91]. В этой связи и возникла передо мною задача найти пример, на котором можно было как-то **показать** особое свойство сознания летчика, воспринимать космогоническую информацию. В качестве такого примера я избрал идею Пространства. Пространство – это ведь составляющая ноосферы, т. к. охватывает социальные устремления человека, идею религиозного преобразования бытия путем приближения к Высшему Разуму.

Итак, вдумаемся в смысл и чувства человека, который покоряет пространство. Полет придал таким категориям как пространство и время личностный смысл. т. к. именно эти

категории для человека летающего превращаются в социальную ценность, ибо психологически включены в цели и средства деятельности. Пространство, по мнению летчиков и космонавтов, стало **доступным**. «В полете, – писал летчик Б. Еремин, – рождалось не иллюзорное, а вполне реальное чувство доступности любой точки земной поверхности в заданное время, крылья и мотор изменили реальность» [Цит. по 265]. Как видим, психологическая трансформация физической сути пространства для летающего есть интеллектуальный процесс осмысления себя как личности, как социальной ценности. Летчики и космонавты очеловечивают Пространство, называя общим Домом. Пространство и время в полете – это информационная категория, имеющая глубокий социальный смысл: сохранение национальной безопасности страны, устранение причин катастрофических экологических ситуаций, общение планетян и т. д.

Таким образом, саму проблему Пространства мы можем обозначить как новую область исследований механизмов формирования планетарного сознания. Небо едино над планетой. Поэтому авиация и космонавтика помогают человеку любой страны в полете развивать человеческое в человеке, обостряя нравственные потребности, понимание в другом себя. Эта профессия может служить способом накопления человеческого капитала, создавать планету людей в понимании А. Сент-Экзюпери. Мне кажется, что подобный общий взгляд на проблему пространственной ориентировки, и в ее частном виде в авиации, смог бы продвинуть нас в решении сугубо практических задач. В этой связи хочу высказать еще одну свободную мысль, связанную с воздействием Пространства на летчика. Известно, что кабина самолета представляет предметный мир в виде закодированных символов, характеризующих перемещение летательного аппарата, рычагов, ручек управления, включенных в операции и действия человека, и наконец, информационной среды, в которой собственно и функционирует система «летчик – самолет». В данном случае предметный мир, окружающий летчика, есть нечто иное, чем усвоенное знание для управления самолетом. Поскольку вся информация закодирована, то психика в основном занята перекодированием знаковой информации в образные представления. Вот тут-то все и начинается. В образе все богаче, ярче, шире, а самое главное, человек понимает, что знания оказались недостаточны, ибо смысл и суть Пространства гораздо значительнее, чем показания авиагоризонта или курсовых приборов. Летчик начинает чувствовать, что ему не физически, а духовно тесно и душно в кабине. Он мысленно отвязывается от кресла, т. е. как бы выходит из собственного тела и начинает

парить. Это и есть летческое чудо, которое земному уму недоступно. Для этого ум или просто рассудок должен обогащаться Вселенским сознанием. Дерзко предполагаю, что нехватка знаний и их недостаточная реализация в средствах индикации параметров полета о видимом, воспринимаемом, ощущаемом пространстве должна восполняться (компенсироваться) чувством более высокого порядка – откровением. В данном случае под откровением я понимаю психическое озарение, т. е. встречу с тем, что Выше нашего разума. Я прошу не пугаться читателя, который может подумать, что летчики действительно «улетают» из кабины. Все это миг, но миг, за которым стоит эволюция, а может и что-то еще. К сожалению, эксперименты, которые я проводил в полете, многое не подтвердили, хотя и не были на это нацелены. А вот наблюдая жизнь пилотов, особенно летчиков-испытателей, я чувствовал их исключительную индивидуальность, выраженную в творчестве, в целостности, в некой символичности сознания, в особом даре чувственного восприятия мира и стремлении к познанию того, что во вне чувственного. Другими словами, я ощущал, но боялся даже самому себе признаться, что имел дело с феноменом духовного сознания.

Пора нам вырваться из плена привычных метафизических постулатов и переходить на уровень Вселенского сознания, ибо только тогда мы увидим в многообразии содержания и форм реакций организма и психики свидетельство далекой эволюции.

Есть основания вернуть духовной ипостаси, душевным импульсам, знаковым и символическим предвестникам некую смысловую и преобразующую целесообразность. Главное – решиться на гласную постановку вопроса о назначении психического как хронотопа между мгновением и вечностью, тем самым узаконив поиски носителя первичной разумности во Вселенной. Это дает надежду, хотя бы внутренне, связать в единую космогоническую систему материю Времени и Пространства с живым полевым веществом, несущим смысл сущего, пробуждающего духовные силы, вскормленные знаниями [25, 47, 61, 90, 91, 100, 131, 160, 168, 178, 213, 217, 234, 243, 306, 312, 344, 356, 358, 363].

Весь этот поток моего сознания следует понимать как попытку задуматься над тем, что в земной макросистеме Сознание – Разум – Активность системным качеством выступает живое вещество Вселенной, причем не просто со своей материальной силой, а именно со смысловым потенциалом, дополняющим разумную целесообразность земной жизни.

Разумная целесообразность представляется как

морфологическое структурирование биологических и космогонических полей **на шкале времени**.

Другими словами опыт сублимируется памятью, которая, надо думать, выступает не в качестве информационного складирования знаний, образов, символов, а как детектор хронотопа, связывающий чувственные слои сознания с осмыслением опыта.

Что же касается духовности, то ее «морфология» скорее всего в знаковых и символических слоях, прежде всего популяционного, а не индивидуального сознания, в том числе и того слоя, который К. Юнг называл «коллективным бессознательным» [382].

В знаках и символах как смысловой связи между земным и вселенским зарождалась вера как отклик на первый внеземной стимул психического, то есть душевного. Вера вносила в сознание некий водораздел между знанием и тем высшим психическим состоянием, которое представлено свободой.

Свободу по воздействию на сознание можно сравнить с опиумом. Свобода и есть начало духовной жизни в вере и любви. Думаю, что, если провести этнографическое исследование по изучению динамики ослабления силы психического воздействия знаков и символов, то скорее всего была бы установлена связь с падением духовности **как посредника между прошлым и будущим**.

В этом месте я хочу высказать уже многих посетившую мысль об основных резервах психики: духовности и добродетельности.

Можно предположить, что у человека жизненные резервы питаются из двух источников: нуклеидно-белковых и полевых свойств материи. Первые формируют здоровое тело, вторые – здоровый Дух в виде веры и интеллекта [6, 71, 131].

Научным основанием к признанию подобных утверждений послужили мои исследования сенсорных, интеллектуальных, когнитивных сфер действующего человека именно во внечеловеческой, внеземной среде обитания, то есть в небе. Коснусь лишь той части исследований, результаты которых заставили задуматься над дополнительными духовными резервами психики человека. Эта проблема наиболее остро стоит именно сегодня, когда судьба интеллекта в России в опасности [104].

Рассмотрим ее на примере жизнедеятельности **во внечеловеческой среде обитания**, то есть в той среде, где эволюционных, генетических, популяционных и даже культурно-исторических резервов явно недостаточно для созидающего общения с Вселенной. Нужен поиск резервов не в стандартном понимании как запаса, а как создания новых функциональных

органов, как переучивание системных функций организма реагировать не столько на физический сигнал, **сколько на тот смысл, который он несет**. Первые научные результаты исследований стрессоустойчивости летчиков показали, что резервом выступала не столько гомеостатическая саморегулирующая устойчивость системы, сколько гибкая функциональная система психических образов, регулирующих смену системообразующих компенсаторных лимитирующих функций организма. В полете жизнь и деятельность вступали в противоречие. Обеспечение жизни требовало глухой защиты от всех стресс-факторов полета. А в интеллектуально-духовной деятельности именно эти стресс-факторы несли информацию о своем движении в пространстве и времени. К примеру изменение гравитации, перепадов атмосферного давления, угловых ускорений, вибраций с помощью образа полета превращалось в смысловую информацию о скорости и высоте перемещения самолета в пространстве. Именно в полете такие фундаментальные основы миропонимания как земное притяжение, пространство и время, константность восприятия, скорость перемещения придают принципиально другой смысл предметному миру. Имеется в виду существенное различие между рукотворным миром и тем, который окружает человека в полете. Это проявляется в противоречии между социальным и биологическим. В частности, тысячелетиями отработанная система инстинктов, рефлексов, доминантной и ориентировочной деятельности в аварийной ситуации снижает резерв надежности действий, а абстрактное понятие пространства, наоборот, приобретает личностный смысл.

Кстати, одной из постоянных причин летных происшествий (14–18 %) является потеря ориентации в пространстве из-за недостаточности резерва для преобразования информационно-энергетического его свойства в адекватный психический образ полета. Напомним, что главной нагрузкой для психики летчика является не физический стрессор, не опасность полета, **а раздвоенность сознания между ложным и реальным гравитационным пространством, между инструментальной и неинструментальной информацией, между противоречиями соматической и психической информации**. Таким образом, сознание как творческий резерв небожителя, как особый интеллектуальный резерв становится парадигмальной стратегией поиска резервов человека летающего. Не случайно стали признавать особую форму космического сознания, т. е. осознание космоса и порядка всей Вселенной. «…С сознанием космоса к человеку приходит интеллектуальное озарение, что само по себе

способно человека превратить в существо нового вида, чувство моральной экзальтации в космосе и обострение морального (добродетельного) чувства… крайне важно для усиления интеллектуальной пищи» [160, с. 95].

В связи со сказанным, возникает вопрос – если такие резервы суть потенциальные силы выживания, заложенные в организме природой, то почему они утрачивают свою методологическую перспективу? Прежде всего, резервы человеческого организма, сформированные эволюцией, не в полной мере обеспечивают развитие популяционных характеристик этноса. Сама динамика геофизических резервов напрямую не связана с характеристиками пространства, с его силовым полем, а разворачивается лишь на шкале времени. Собственно, только время является критерием оценки истощения резервов. Принятая концепция резервных возможностей как механизма выживания человека в основном опирается на эволюционный структурированный генез адаптации: гомеостаз, рефлекс, программированный стереотип оценки витальной опасности [205, 206]. В практической деятельности подобная методология обозначает, что мы должны формировать резервы, обеспечивающие, прежде всего, настоящее, а будущее – лишь при оперативной потребности. В полете именно будущее с его исключительной неопределенностью, непредсказуемостью требует особых резервов не столько приспособления, **сколько преобразования неопределенности информации в определенность – от опасности к безопасности**. Само это преобразование требует создания новых знаний, которые невозможно сформировать только на земле. Отсюда мы делаем одно важное для себя обобщение: биофизические резервы организма в основном формируются запрограммированной природой человека с опорой на эволюционную память выживания **вне доминантности психического как высшей целесообразности**.

Мне представляется, что одно из перспективных направлений поиска резервов **человека летающего**, в том числе и духовных, есть объединение многих наук, нацеленных на поиск механизмов, раскрывающих геокосмический феномен человека. Не случайно представители многих наук считают, что в третьем тысячелетии удастся познать механизмы восполнения резервов земного этноса за счет интеграции живого вещества Вселенной с духовным пространством человека. С моей точки зрения, ведущей составляющей в духовном пространстве будет выступать интеллект, как духовная способность. Таким образом, проблема резервов человека приобретает новый геокосмический вектор. В чем суть приложения его сил? Сущее в человеке в виде его

термодинамических процессов, интеллекта, особых психических состояний возвышенности чувств и свободы будет пополняться с помощью энерго-информационных квантов космического пространства. Принципиальная особенность пополнения сущего в человеке состоит в том, что энергетические информационные кванты несут смысловой импульс для любого уровня организации нейрона, хранящего код расшифровки данного смысла. В этом случае из всех психических образований ведущее место приобретает память, как хранительница времени и сублимированного эволюционного опыта. В этом состоит уникальный резерв, так как любая клетка может приобретать свойства «специфического сознания». Из этого вытекает несколько особых методологических следствий.

Во-первых, резервы – это не пассивный запас сил для защиты организма, а преобразователь воспринятой энергии в смысл ее приложения. Он может быть двояким: или нейтрализация опасного фактора, или отсутствие метаболических реакций на него. Конечный результат познания резервов человека состоит в открытии психического кода, с помощью которого расшифровывается смысловой космический импульс. Это станет возможным, если удастся открыть механизм мгновенного соединения вселенского и земного пространства и времени. На этом пути появятся возможности продления жизни не только в земных условиях.

И во-вторых, энергия, несущая интеллектуальный смысл поля космического пространства, скорее всего ориентирована на добродетельное созидание.

Каковы же основания к подобным суждениям или фантазиям? Наш исследовательский опыт изучения интеллекта летчиков и космонавтов в условиях реальной угрозы жизни в небе показал, что человек способен в сотую долю секунды создать новое знание, которого в его нервной модели стимула быть не могло. Именно это инсайтное решение и является резервом надежности. В этом случае интеллект по своим информационным преобразованиям как бы несуществующей информации выходил за рамки земного, соединяясь с космическим сознанием.

В натурных условиях мы моделировали специальные аварийные ситуации, в которых рецепторным полям направлялись разрозненные подпороговые сигналы. У лиц с особо развитым интеллектом подобным сигналам, не встречающимся в их практике, придавался **смысл** тревоги. В этом случае отдаленно нарастающая в последующем инструментальная информация об угрозе полету воспринималась как ожидаемая и сопровождалась нормостенической реакцией независимо от степени

выраженности самой угрозы.

В последующем будут описаны данные, касающимися смены состояния одухотворенности, трансцендентных, сюрреалистических переживаний здорового человека в зависимости от ситуаций, предъявляющих требования к Духовной ипостаси. В пользу сказанного есть и включенный личный опыт наблюдателя, который позволил мне пусть на мгновение, но увидеть (подсмотреть), что человек во внеземных условиях обязательно использует подключение интеллекта к разумности мироздания. **Удалось понять, что в предложенных жестких условиях эксперимента ведущим резервом, сохраняющим человеческое и профессиональное лицо, выступает духовность**. В свете всего вышеизложенного, вновь и вновь переосмысливая результаты тех необычных экспериментов, спустя годы сформулирую основные программные положения для будущего аргументированного объяснения роли духовных потенций в условиях, когда жизнь в опасности.

Положение первое. Во внеземной экстремальной среде обитания эволюционные и приспособительные функциональные механизмы адаптации вступают в противоречие с интеллектуальными формами преобразования опасной ситуации в продуктивное действие. **Имеет место противоречие между физической характеристикой сигнала, воспринимаемого сенсорной сферой, и смысловой, оценивающей его значимость**. Данный конфликт далеко не всегда разрешается в пользу сознания. Отсюда исподволь возникло убеждение, что человек в полете – это пусть не во всем, но другой человек. И ему лишь при наличии **земного запаса** психического многого не достичь.

Положение второе. В полете при воздействии неземных смысловых раздражителей типа динамических сил перемещения в пространстве, знакопеременной гравитации, трансформации видимого мира в ложный, разрушении фундаментальных констант, придания времени и пространству личностного смысла и, наконец, многообразия сюрреалистических ощущений и видений **создаются новые прижизненные доминанты, формирующие другой образ мира, другую форму духовного его осознания**.

Человек вступает в иные формы общения с Вселенной, само Пространство и Время становятся информационной составляющей смыслового психического отражения движения материальных тел в пространстве. Наиболее поразителен неожиданный для самого человека летающего факт наполнения сознания новыми формами космогонической добродетельности,

что так проницательно предугадывал К. Э. Циолковский, говоря о добродетельности как знаке познанного, данного человеку от мироздания. Речь идет о человеке как носителе не только земного сознания [358, 359].

«*Только в полете я получаю удовольствие от чувства парения, свободы во всем окружающем меня пространстве, легкость души. Я благодарен небу, что оно дает мне это свободное парение души*» (Н. Григорьев).

Положение третье. Общение в смысловом и чувственном контакте с небесной стихией вносит в сознательную деятельность принципиально новые добавки, как то: духовное корректирующее управление разумностью, информационную связь интеллекта с энергетикой Вселенной, обогревание мотива к полету неиссякаемой любовью, как духовным средством общения с Вселенной через красоту. В этом состоит проявление Духа в материи, что и составляет свойство космического сознания [25]. Наличие космического сознания в XXI веке будет характеризовать уровень развития духовности и живой этики человека доброго.

Востребованность науки психологии будет повышаться по мере ее познания духовных сил индивида и общества, путей благоразумного единения научного и религиозного сознания в интересах познания образа духа в субъективной жизни человека развивающегося, действующего, обновляющегося. Духовный образ-пульсар и есть та бесконечность бытия в Пространстве и вечность Времени духа, которые всегда будут способствовать Вере, Надежде, Любви. Познаем истоки силы Духа – значит, научимся управлять и собой, и социумом в земных и вселенских ипостасях и не погибнем в борьбе за «воздух прожиточный» (О. Мандельштам).

6.2. Состояние рефлексивного и духовного сознания в ситуациях с угрозой жизни

Высказанные общие суждения в первом параграфе требуют поддержки фактами из реальной профессиональной деятельности. Для этого обратимся не к результатам изученной операторской деятельности в смоделированных нештатных ситуациях, т. е. управляемых экспериментатором, а к реальным аварийным ситуациям, которые благодаря действиям летчика не переросли в катастрофические. В интересах подкрепления гипотезы о сознании как стратегическом резерве надежности, остановимся на внутреннем, бытийном, рефлексивном, духовном уровне сознания. Методом зондирования содержательной стороны духовных сил изберем выражаемое во вне психическое состояние [5, 21, 22, 57, 62, 67, 81, 86, 88, 99, 219, 220].

В научной психологической литературе последних лет излагались новые взгляды на отражение окружающего мира в сознании, имелся в виду мир предметный, мир знаний, мир переживаний и представлений, мир ценностей. В. П. Зинченко сформулирована концепция о трехуровневой структуре сознания: бытийной, рефлексивной, духовной [126, 239]. К сожалению, эти продуктивные идеи во многом истощают себя в доказательстве противоборства индивидуального и коллективного. Коллективное, общественное представляют как монстра, подавляющего индивидуальное. Во время общения с элитной психологической мыслью, порой ощущаешь нарочитый декаданс, изолирующий думающего от предмета думания.

Вместе с тем, в профессиональной деятельности индивидуумов сознание, подсознание, сверхсознание всегда презентировано общественно значимым смыслом труда [73, 75, 76, 93, 114, 139, 166, 176, 179, 187, 204, 240, 259].

В свое время мне пришлось изучать вопрос о причинах выживания летчика в очень сложных аварийных ситуациях, когда к человеку предъявлялись не только служебные требования, но и этические. Именно личностные этические нормы (совесть, честь, долг) довлели тогда над сознанием и действиями. У лиц, которые выходили победителями из тех ситуаций, где должны были убиться, я обнаруживал много сходного. Именно «сходность» структуры личности, страсть и любовь к полету, потребность к самосовершенствованию, интеллектуальный тренинг в области предвидений, способность к преобразованию подпороговой информации, пропускание своего «Я» через «ТЫ», «ОНИ»

позволила им в доли секунды сделать именно то, что спасало им жизнь.

Я приведу ряд примеров взаимодействия человека с реальной угрозой жизни. Вначале считаю целесообразным кратко изложить проблему психического состояния применительно к взаимодействию человека с техникой в особой предметной деятельности, какой является летная работа. В психическом состоянии как феномене духовном нас интересует собственно субъект, его осознаваемые и неосознаваемые переживания и действия. Практическая психология всегда остро нуждалась в методологической поддержке при исследовании сознания или других эпифеноменов душевных движений в силу того, что не все ее результаты можно дать потребителю в руки как **вещь**. Вот уж воистину то, чем является «вещь в себе», и было по-настоящему духовным основанием самости личности. Отсутствие у экспериментатора профессиональных навыков наблюдателя приводило к неудовлетворенности результатами психологических исследований, полученных без «строгих измерительных приборов», без количественных замеров конкретных психологических процессов, состояний, что толкало некоторых практиков на упрощенчество, приводило к утрате позиции **психолога**. Не измеряй неизмеримое…

Например, вместо психического состояния исследуется лишь его фон – эмоциональный тон ощущений, измеренный через вегетативные показатели. Конечно, вегетативные реакции могут выступать функцией состояния, но ведь функция конкретного органа в системе психического отражения есть часть, а не целое.

Тем не менее часто в прикладных исследованиях физиологическая реакция, опосредствующая психический процесс, принимается за сам психический процесс отражения. Потому-то порой в психофизиологии труда за причину ошибок оператора принимают следствие – эмоциональную напряженность.

Опыт наших исследований поведения человека, его познавательных процессов, ошибок восприятия и суждений, причин срыва деятельности в ситуации с явной угрозой для жизни или здоровья привел к выводу, что субъект в экспериментальных условиях далеко не всегда **адекватно отражает реальность** [35]. Эта особенность проявляется при выполнении совмещенных действий, характеризующихся многоцелевой детерминацией в условиях доминирования одного из действий. Возникающий при этом образ будущего результата доминирующего действия как бы «гасит» образы, регулирующие другие действия. Иначе говоря, ведущий образ – цель, выступая

как ориентир и регулятор поведения, сужает зону общей ориентировки и тем самым может порождать неадекватное отражение целостной задачи управления объектом и, следовательно, **неосознаваемые ошибки**.

В данном случае представляется, что опыт экспериментальных исследований подтверждает следующее теоретическое положение психологии: результат отражения может выступать в различных формах и функциях как ориентир, знание и регулятор поведения. Именно в этом последнем случае мы можем понять причину **ошибок** в поведении, порожденных неадекватным отражением реальности. С точки зрения практики обеспечения надежности действий это означает, что есть **внешние** условия, провоцирующие неосознанность ошибки, в генезисе которой не последнее место занимает психическое состояние. Оно и придает образу – цели функцию субъективного **отношения** к отражаемому явлению.

Отличительной особенностью исследований психических состояний является разнобой в понятийном аппарате, методах и показателях, используемых представителями разных школ. Каждая школа по-своему трактовала проблему. Представители физиологических школ сводили психические состояния к функциональным состояниям [21, 75], представители общей психологии связывали состояния с активно действующей личностью [176, 211], авиационная и медицинская психология связывали психические состояния с состоянием здоровья и нарушением деятельности [86, 258, 278, 279, 284]. Поскольку психология труда изучает действующего человека, выполняющего определенную профессиональную задачу, постольку нас интересует прежде всего, как, каким образом психические состояния включены в те основные формы психической деятельности, при помощи которых человек реализует поставленную им цель. И далее, как психические состояния в деятельности «вовлекают» психические процессы, как они «распределяют» их по времени и силе при решении конкретных задач?

Солидаризируясь с определениями психических состояний, сформулированными в других работах [88, 176, 318], мы под психическими состояниями понимаем конкретное проявление взаимодействия психических процессов в ходе осуществления рабочей деятельности. В отличие от вегетативных реакций, сопровождающих поведенческие акты и отражающих энергетическую сторону адаптационного процесса, психические состояния определяются информационным фактором и организуют адаптивное поведение на высшем психическом

уровне с учетом характерологических особенностей субъекта, **его духовных качеств**, мотивов, установок и конкретного отношения к происходящему.

Применительно к летному труду психические состояния пронизывают все формы познания, причем сам процесс познания субъектом профессиональной задачи начинается с мобилизации не вообще абстрактных психических процессов, а именно тех, которые «призываются» им для ее решения. В частности, в процессе выполнения летчиком одного полетного задания психические процессы – ощущение, восприятие, представление, мышление – взаимодействуют таким образом, что один из них занимает доминирующее место и тем самым приобретает системообразующее качество, а именно – регулятора глубины и всесторонности **осознания** реальной действительности. Отсюда мы заключаем, что психические состояния хотя и включены в любое рабочее состояние, но несут в себе **свой смысл** и назначение – определять **отношения** субъекта к решаемой задаче. Представляется, что психическое состояние есть интегральное качество жизненной активности субъекта, охватывающее и пронизывающее все уровни психического отражения в процессе общения людей друг с другом и взаимодействия с окружающим предметным миром. Из этого, в свою очередь, следует, что психические состояния не могут сводиться к появлению физиологических функций. Дело в том, что регулятором поведения человека, тем более его мотивационной сферы, направления потребностных сторон личности, вряд ли могут выступать только функциональные состояния организма и его центральной нервной системы [170, 209].

С целью подтверждения вышеизложенного представлю некоторые результаты психологических исследований, проводившихся в разные годы в разных условиях, но объединенных одной научной целью: поиском взаимоотношений осознаваемых компонентов психического отражения субъектом действительности в момент воздействия специфически сложных условий.

Определим исходные позиции при рассмотрении данной проблемы.

Первая позиция определяется методическим подходом. Предметом исследования избираем деятельность человека в экстремальных условиях не потому, что в них ярко проявляются те или иные состояния, а в связи со следующим соображением. Объект (явление) как целое, его структуру, его внутренние связи между элементами можно познать, не только идя от части к

целому, **но и в процессе распада целого**. В процессе распада начинают проявляться основные и второстепенные связи, базовые и надстроечные, устойчивые и случайные. Не менее важно, что в процессе распада идет **активная** перестройка элементов целого, доминирования одних над другими, т. е. практически происходит обнажение стержня явления. К этому следует заметить, что в экспериментальных условиях ярче проявляется принцип отношений между биологическим, психологическим и социальным уровнями жизнедеятельности человека, сформулированный А. Н. Леонтьевым: «Наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней нижележащих и в этом от них зависит» [179, с. 222]. Наш метод моделирования условий, приводящих к различному уровню распада деятельности, есть результат обобщения многочисленных наблюдений за реальными действиями людей в реальных условиях, угрожающих самой жизни человека.

Вторая позиция исходит собственно из предназначения психических состояний – быть многомерной оценкой окружающих условий.

Третья позиция определяется профессиональной ориентацией на внедрение результатов теоретических исследований психологов в производственную практику. Под внедрением в практику мы имеем в виду не только конкретные рекомендации, скажем, по обучению операторов или оптимизации их рабочих мест, но и использование таких результатов теоретических исследований психологов, при помощи которых становится возможным объяснить причину непонятных практикам явлений. Особенно это касается причин неадекватных действий хорошо обученного персонала в аварийных ситуациях. Дело в том, что безопасность труда как система научно-организационных средств и методов среди многообразия причин аварийности, травматизма и др. не выделяет проблему неосознанности ошибок в результате измененного психического состояния. Исходя из вышеизложенных позиций, мы для себя определили, что методологической платформой рассмотрения психических состояний в профессиональной деятельности должны быть законы психического отражения в процессе взаимодействия с духовными силами человека.

На примерах профессиональной деятельности человека в особых условиях попытаемся: 1) раскрыть психическое состояние как процесс и показать его роль в деятельности, 2) найти объективные способы описания психических состояний, отличных от традиционных способов их оценки на основе только

вегетативных показателей, и 3) определить общее основание, которое позволяет использовать полученный результат как метод оценки скрытой, но потенциально возможной ненадежности действий человека в экстремальной ситуации.

Рассмотрим разные психические состояния человека, в процессе которых происходит распад целостной системы субъективного отражения конкретной деятельности.

Состояние навязчивости мотива

Методика. Изучались действия человека в реальных аварийных условиях с привлечением биографии, служебной документации, клинических бесед и обследований, а также репродуктивного моделирования пережитого состояния.

Официальное донесение было предельно кратким: «Во время посадки самолета, пилотируемого летчиком В. И. Королевым, произошла поломка».

Погода в момент полета была сложная: нижний край облачности – 200 м, верхний – 10000 м, снежные заряды.

Краткая характеристика летчика

Летчик Королев В. И. – истребитель высокой квалификации, волевой человек; организован, целенаправлен на летную работу; как профессионал – честолюбив; в общении уравновешен, критичен, порядочен, добр; как летчик и товарищ в коллективе пользуется высоким авторитетом и уважением.

Об обстоятельствах, в которые попал летчик, о его психическом состоянии мы узнаем из его рассказа о пережитом и попытаемся разобраться в калейдоскопе составляющих психическое состояние.

«*После выполнения задания, которое было связано с многообразным маневрированием, у меня осталось горючего 700 л, т. е. практически я уже не имел возможности второй попытки для захода на посадку. Мне дали команду пробивать облака.*

Когда же я пробивал облака, шасси не выпускал из-за малого остатка топлива. На высоте 500 м, будучи в облаках, я выпустил шасси и ждал появления аэродрома. Высота 200 м. Погода резко ухудшается, снегопад. С земли сообщили, что иду на аэродром правильно. На борту у меня радиокомпас работает неустойчиво, а недалеко – горы. Проходят томительные минуты, горючее уменьшается, а аэродрома нет, даже земли не видно. Но, по всем расчетам, должен быть уже аэродром; начала появляться мысль, что иду неправильно, хотя с земли по-прежнему подтверждали, что курс на аэродром выдерживаю точно. Появилась догадка: меня рано снизили, и тут же мысль о горючем, хватит ли? Начали появляться неприятные чувства, это не был страх, но пилотировать мне было очень тяжело».

Как видим, в этом отрезке времени у человека развивается **психическое состояние ожидания** аэродрома, ведущим психическим процессом выступает мышление, формирующее различные логические посылки. Логика субъекта способствует отражению пространственно-временной действительности: «Где я по отношению к аэродрому?» В данном случае результат отражения существует в виде образа – цели, который и регулирует операциональный состав действий. Появившаяся отрицательная эмоция пока выступает как следствие несовпадения ожидаемого результата с наличным, т. е. лишь как составляющая оценочной деятельности субъекта.

Вернемся к описываемым событиям.

«*…Высота 200 м, лечу в облаках, ни на долю секунды внимания от приборов не отрываю*[13]. *Одновременно приходится вести радиопереговоры. Радиообмен был неприятен, так как меня, по-видимому, не видели, а команды подавали. Когда я спрашивал, видят ли они меня, в эфире становилось тихо. Радиообмен меня не только отвлекал от пилотирования, но и психически угнетал. Тогда я сам себя спросил: «Где же я нахожусь?» Принял решение снизиться и вдруг в просвет облачности увидел характерную излучину реки (30 км от аэродрома); взгляд на топливомер – осталось 70 л. Убираю шасси, так как понимаю, что с выпущенным шасси до аэродрома не дотянуть. Набираю 200 м, вновь в облаках. Самочувствие мое резко ухудшается, в теле появляется какая-то тяжесть, активно анализировать показания приборов становится совсем трудно. Много внимания уделял топливомеру – и тут возникла мысль, что прибор хотя немного, но занижает показания; к тому же впереди ровная местность, которая позволит мне сесть вне аэродрома*».

В этом временном интервале внимание концентрируется на показаниях топливомера в ущерб контролю за пространственным положением самолета. Появилась новая психологическая установка «сяду и вне аэродрома». Отражение общей ситуации деформируется, мышление утрачивает способность к оценке общей полетной ситуации, которая по всем летным законам требовала одного: «Набрать безопасную высоту и покинуть самолет».[14]

Необходимо особенно выделить взаимодействие процессов восприятия и мышления. Человек воспринимает показания приборов, оценивает смысл радиообмена, который раскрывает разницу в мотивах деятельности его и тех, кто им управляет. Они хотят увидеть его на экране локатора, а он – увидеть аэродром. Удивительная реакция психики, как высшего регулятора, появилась в виде самоприказа. «Я спросил сам себя: где же я

нахожусь?» Это и есть попытка включить не восприятие, не мышление, а сознание, вернее, осознание. Летчик выполнял действие по управлению самолетом и соответственно в поле внимания были приборы, с помощью которых контролировал свои действия. Но эти действия в данном психическом состоянии не удовлетворяли мотив: увидеть аэродром. Можно предположить, что неполное осознавание всей обстановки в целом происходило потому, что сами действия по пилотированию не являлись той задачей, на которую было направлено сознание. По крайней мере такой ход мысли близок к известным психологическим воззрениям: «…для того, чтобы воспринимаемое содержание было осознано, нужно, чтобы оно заняло в деятельности субъекта структурное место непосредственной цели действия, и, таким образом, вступило в бы соответствующее отношение к мотиву этой деятельности» [179, с. 248].

Вернемся к событию.

«…*Начали набегать новые мысли о плохом исходе полета, тем более, что катапультироваться я не мог: где нахожусь, точно не знал, а подо мною могли быть селения. Все время думал: вот-вот дотяну. Подошел к дальней приводной радиостанции, на экране локатора меня увидел руководитель посадки самолетов. До аэродрома осталось 6 км, топливомер показывал ноль. Аэродрома не видел, так как летел в облаках. Я выпустил шасси. Состояние мое было тяжелое, но в оцепенении я не находился. Появились мысли о гибели, хотя они на меня не давили. Просто мелькали какие-то отрывки: «Долечу или нет?» «Ну вот и отлетался…» «Нет, должен же я все-таки долететь». И как мне ни было тяжело, я все же отвечал на все запросы и команды с земли. Запросов было много; меня это одновременно и нервировало, и успокаивало: со мной говорят, обо мне беспокоятся. Одновременно я еще настраивал себя: «Только выдерживай режим снижения, не отвлекайся от приборов*».

Как видим, у субъекта все отчетливее развивается состояние навязчивости главного мотива: «Дотянуть до аэродрома». Ведущим компонентом состояния выступает воля, которая способствует организации сбора приборной информации и сдерживает отрицательные эмоциональные переживания.

Волевое усилие способствовало решению частной задачи: все внимание уделять пилотированию самолета, эмоциональная оценка событий сохранилась («наверное, отлетался»). Практически психическое отражение, т. е. сознание действительности, было полностью поглощено мотивом: «Нет, должен же я все-таки долететь».

Здесь нужно констатировать, что целостная организация

психического отражения субъектом действительности распалась. Выпал из целостности основной элемент: всесторонняя осознанность. Отражались отдельные стороны ситуации, но не было целесообразного для данной ситуации решения: покинуть самолет. Выступившая на первый план эмоция как составляющая процесса оценки оказалась «несостоятельной» в роли регулятора поведения.

Вернемся к описываемому событию.

«*…Наконец-то я выскочил из облаков: нахожусь левее метров триста взлетно-посадочной полосы, высота 100 м, двигатель работает, самочувствие мое резко улучшилось, принимаю решение сесть с курсом обратным посадочному. Разворачиваю самолет, и в процессе разворота двигатель остановился. Но я был спокоен: вижу куда сажусь. Приземление произошло с небольшими поломками самолета. После посадки чувствовал себя хорошо, только переживал, что самолет поломал, ибо я никогда даже грубых посадок не совершал. И еще подумал: «Да, видно здорово волновался, коли на полосу не попал*».

Аварийная ситуация закончилась благоприятным исходом благодаря высокому профессиональному мастерству и волевым качествам летчика, хорошим условиям подстилающей земной поверхности.

Что интересного дает это психологическое наблюдение за реальной деятельностью субъекта?

Прежде всего констатируем **ошибку летчика**, которая практически им полностью осознана не была, так как психическое состояние ожидания, перешедшее в состояние навязчивости, начало разрушать целостность отражения субъектом действительности, заменяя логику только лишь эмоциональной оценкой события.

Психологический анализ показывает, что психическое состояние, способствуя перегруппировке доминирующего психического процесса, деформирует интегральное качество субъекта – **сознание** – с точки зрения полноты и целесообразности отражения в нем конкретных условий деятельности. Безусловно, наш анализ упрощен, возможно, несколько тенденциозен, но он позволяет заглянуть в суть человеческого поведения глубже, чем только с помощью показателей эмоционального реагирования [43, 99, 170].

Рассмотрим еще ряд примеров психического состояния человека, выраженного в процессах бытийного, рефлексивного и духовного сознания, проецируемое личностью в координатах «Я – второе Я».

Пример первый.

В процессе выполнения боевого задания (в мирное время) по перехвату нарушителя границы над морем летчик В. А. Сидоров на высоте 7000 метров за облаками услышал хлопок в районе двигателя и в этот же миг в кабине появился дым. Дальнейшие события рассмотрим как психическую проекцию субъекта по отношению к себе и своему состоянию духа.

«*Когда появился дым, я сразу же кран наддува поставил на «холодный», закрыл подсос воздуха, перешел на чистый кислород. Дым по-прежнему валил в кабину. У меня мысли: если сразу начну говорить об этом, меня могут осудить в трусости, так как мы делали по сути боевой вылет, да к тому же я – ведущий группы. Тогда я полностью разгерметизировал кабину, в ушах удар, приборы сразу же запотели, а дым все валит и валит и тут я понял, что задание мне все-таки выполнить не удастся. Я доложил о случившемся на командный пункт. Мне поступила команда: «Иди на точку» (на аэродром).*

В это время находился над морем в 80 км от аэродрома, я развернулся, пошел на аэродром, доложив руководителю полетов, что возвращаюсь домой, дым в кабине не исчезает.[15]

К этому времени полета все приборы покрылись инеем, и мне приходилось ручку управления брать в левую руку, а правой протирать приборы. Самочувствие мое было хорошее, я был спокоен и страха никакого не испытывал. Во-первых, двигатель работал нормально, температура газа не росла, в перископе дымового шлейфа за собой я не видел.

Во-вторых, я был больше занят мыслью – найдут ли дефект на земле, ибо у нас были случаи, когда летчики докладывали о дефектах в воздухе во время боевых вылетов, а на земле их не оказывалось. Вот почему я и старался любой ценой дотянуть до аэродрома, и это меня больше всего волновало.

Когда снизился до 3000 м запотевание начало исчезать, облака пробивал вниз спокойно, к этому времени у меня был очень большой налет в облаках и необходимость пилотировать по приборам даже покрытым инеем не вывела меня из психического равновесия. Пилотировал уверенно и на высоте 2500 м я вышел под облака.

Руководитель полетов периодически спрашивал: «Как самочувствие, как работает двигатель?» – Я ему отвечал: «Самочувствие хорошее, двигатель работает нормально».

После четвертого разворота на высоте 50 м почувствовал, что тяги не хватает, самолет начал проваливаться, увеличиваю обороты и в момент посадки услышал команду: «Ты горишь». Я сразу же выключил двигатель и тут же решил уменьшить пробег самолета и освободить створ полосы, для чего эффективно

торможу и с бетонной полосы выскочил на грунтовую, так как она была песчаная, то торможение было более эффективное. На пробеге получаю команду: «После остановки немедленно покинь самолет». Как только самолет остановился я включил систему пожаротушения, быстро расстегнулся и выскочил. Когда выскочил, увидел что задняя часть самолета горит. Самолет быстро потушили, а меня спустя 40 минут снова подняли на боевой вылет».

Я не буду касаться мастерства летчика. Для размышления оставлю факт взаимопереходов бытийного и рефлексивного сознания, доминирования социальных мотивов, отторгающих биологический страх, снижение самоценности «Я» на фоне проецирования последствий от послеполетных служебных разбирательств.

Прежде всего аварийная ситуация вызвала «раздвоение» сознания на организацию оперативных действий и на переживания этического конфликта между «должным» и «возможным». Сознание на бытийном уровне заполнено построением новой задачи, а на рефлексивном доминировало переживание конфликта между «Я» индивидуальным и «Я» общественным. На духовном уровне сознание организует резервы сохранения духа в виде нравственной поддержки мотива к прекращению боевого задания. Сам операциональный состав действий как бы ушел из сферы активного сознания, не теряя при этом профессионализм исполнения.

Откомментирую важный социально-психологический момент.

С позиции безопасности полета, сознание летчика было поглощено состоянием, напрямую не связанным с готовностью к покиданию самолета. Страшна была не угроза гибели, а потеря чести и достоинства. Именно эта духовная антитеза внутри индивидуума мотивируется «коллективным Я» как мерой гражданственности. Психическое напряжение было связано не столько с профессиональной сложностью полета, сколько с социальной угрозой быть обвиненным. Именно это состояние ожидания разбора (разноса) снижало возможности сознания конструировать дальнейшую стратегию выхода из аварийной ситуации. Поэтому важно использовать подобные коллизии психического состояния в педагогическом арсенале обучения руководителей полетов и комиссий по расследованию летных происшествий. Смысл моей мысли в том, что человек в аварийной ситуации – априорно вне подозрений. Это должно стать этическим императивом психологической и образовательной среды в опасной профессии.

Пример второй.

При взлете сверхзвукового истребителя с полным боевым комплектом, пилотируемого летчиком Н. Н. Солошенко, возникло внезапное кренение. Самолет на действия летчика не реагировал. По нашей классификации это одна из самых стрессогенных ситуаций, когда на действия нет ответа. Предельно малая высота (5–10 м) шансов на спасение практически не оставляла.[16]

Всмотримся во внутренний мир человека в этой ситуации.

«*Внезапно самолет начало медленно кренить вправо. В ту же долю секунды я дал ручку управления и ногу влево для вывода самолета из крена, однако самолет продолжал увеличивать крен с разворотом вправо. Ввиду того, что скорость для данного разворота была мала, самолет начал терять высоту, в голове была единственная мысль: «вывести самолет из крена», с большим усилием я отжимал ручку управления влево и полностью дал ногу влево, но самолет на мои действия не реагировал и продолжал увеличивать крен. Перед глазами мелькала земля. Страха, испуга в этот момент я не испытывал, так как некогда было пугаться. Затем почувствовал удар правой плоскостью о землю, меня резко в кабине потянуло вперед, но привязные ремни удержали. От удара самолет резко бросило на левую плоскость и в этот момент я резко убрал РУДы.*[17] *Самолет било о землю, и он, разрушаясь двигался вперед, здесь я выключил двигатели и тут же мелькнула мысль: все, я погиб. Хотя страха я и не испытывал. В дальнейшем самолет зацепился за железное покрытие рулежной полосы, послышался удар, самолет развернулся и начал ползти боком левой плоскостью вперед, тут я подумал, что самолет сейчас перевернется. Перед его остановкой кабина начала наполняться дымом. Как только самолет остановился пошел сильный дым в кабину, тут же мысль: сейчас взорвется, и в первые доли секунды я не знал, что мне сделать первым, руки бегали по кабине. Затем, сразу расстегнул замки привязных ремней и замок парашюта, разгерметизировал и открыл фонарь кабины, когда открывал фонарь за заголовником было уже пламя. Пока отстегивал маску, фонарь на замок не стал и снова меня захлопнул в кабине. Я снова открыл фонарь, но уже второй раз никак не мог найти сразу лямки, чтобы отстегнуть маску, пытался отделить верхнюю колодку разъема, но это тоже не удалось, тогда я рванулся из кабины, оторвал маску и шланги от высотно-компенсирующего костюма и выскочил из кабины. Боясь взрыва, отбежал от самолета метров на 200. Как только отбежал, сразу же мысль: «Что жепроизошло с самолетом? Почему его кренило?* ***Кто виноват****?» Вся эта ситуация от начала кренения, до покидания кабины самолета продолжалась 15 секунд».*

Эта ситуация развивалась на моих глазах. Я увидел на земле

горящий и «стреляющий» самолет, а из кабины свисала рука летчика. Как врач я бросился на помощь и, лишь подползая к кабине, увидел, что это не рука, а шланг от кислородной маски. Летчик стоял метров за 30 от рвущегося самолета и звал меня к себе. Я побежал и взрывной волной был вброшен в объятия пилота. Лежа вместе со мной на земле, он мне шепнул: «Вова, я не в своем высотном костюме». Костюм к падению самолета отношения не имел, но это было нарушение, за которое будут обязательно наказаны другие. Я успел летчика переодеть в его высотный костюм и после этого представил начальству.

Летчик спасал свою жизнь: убрал газ и выключил двигатели, организованно покинул кабину, сгруппировался и не потерял сознание от удара. А вместо биологического страха – социальный: неужели обвинят?… Трудный это вопрос. Может этот социальный стимул к восстановлению своего ИМЕНИ и придает духовные силы. По крайней мере нет однозначного ответа на этот вопрос.

В конкретном случае ситуация была предельно сжата во времени, требовала не столько решений, сколько ответных действий на слишком выраженную угрозу жизни. Сознание выступало как фактор оценки и организации строгой последовательности действий. Но в отличие от рефлекторных навыков сознание осуществляло прогноз последующих действий с учетом неэффективности управляющих воздействий. Требовались решения другого уровня – уровня спасения. Вот пример, когда автоматизм в действиях был недостаточен, ибо требовалось нечто высшее – заставить себя думать, как выкрутиться. Сознание удержало эмоции «в узде» и определило тот уровень ясности ситуации, который обеспечивал своевременное покидание самолета.

Пример третий.

После взлета **ночью** на самолете-истребителе, пилотируемом летчиком Жиряковым Б. В., слетел фонарь кабины самолета.[18]

Рассмотрим как эта ситуация была представлена сознанию.

«*Вдруг услышал резкий шум, завихрение и заметил, что подвижная часть фонаря отошла назад. Как только увидел щель, мгновенно левую руку пытался перенести на рукоятку закрытия фонаря с целью его удержания, но не успел руку донести до рукоятки, как фонарь слетел. Ощутил обдувание ветром затылка, треблениe волос и как бы мелкую вибрацию всего тела. Завихрения сразу же мешали смотреть. Как только мелькнула мысль, что фонарь улетел, нагнулся вперед, завихрения почтипрекратились, открыл глаза. Первое, что сделал – перенес левую руку на сектор газа и посмотрел на скорость, затем на другие приборы. Прибрал сектор газа, обороты уменьшил до 10800*

и продолжал набор высоты по прямой. Нужно было делать разворот, но я не торопился, ибо хотел прийти в себя, осмотреться, оценить обстановку и принять решение. Самолет в наборе высоты 200 метров».

Хочу обратить внимание на следующее обстоятельство. В наших экспериментах при моделировании отказов техники в полете был установлен факт **линейной зависимости своевременности действий** от силы проявления ориентировочной реакции. Именно продолжительность **ориентировочного рефлекса** задерживала переход к осознанию и построению последующих упреждающих действий. В данном случае ориентировочная реакция способствовала мгновенному безусловнорефлекторному движению туловища и головы вперед и вниз от воздействия воздушного потока. Но тут же **мысль**: «фонарь слетел», и за ней ряд целесообразных для данного случая действий. Напомню, в опыте данного летчика такого случая не было, навыки отсутствовали. Однако осознание ситуации через понимание смысла случившегося способствует построению плана и структуры действий. Бытийный строй сознания как интеллектуальная составляющая резерва надежности, оттесняя инстинкт ухода от опасности, соответственно включал аппарат умственных действий по **преобразованию** аварийной ситуации в обычный усложнившийся полет. Так «обесточивается» стрессогенность обстановки. И лишь после **самостоятельно** принятого решения идет радиодоклад руководителю полета.

«*Доложил руководителю полетов: «Фонарь слетел, буду заходить на посадку». (Раньше некогда было докладывать и не думал об этом). После доклада руководителю полетов одел очки-светофильтры, которые ухудшили видимость, пришлось их снять, начал выполнять разворот. Голова моя находилась в 5 см от прицела, положение неудобное и завихрения затрудняли пилотирование по приборам, очень отвлекал шум. Чувствовал себя хорошо. В этот период впервые возникла мысль: «**Кто виноват**?»! И сразу же пробежал в мыслях от момента закрытия фонаря, проверки техником, до срыва. Я проанализировал и пришел к выводу, что моей вины нет, а что-то неладное с аварийным сбросом, и я подумал, когда произведу посадку, никого не подпущу и буду сам проверять. Заход на посадку строил обычным методом, все мысли были направлены на благополучный исход. Отвлекал и мешал пилотировать по приборам сильный шум. Проверяя скорость и высоту, я убедился, что скорость колебалась от заданной на 50 км, а высота 50–100 метров. Этого в обычном полете у меня не было. Причиной считаю то, что **отвлекался мыслями о виновности**, шум и неудобство рабочей позы.*»

Для справки: Б. Жиряков – это тот летчик, который в 1952–53 гг. пресекал действия американских «летающих крепостей» с ядерными бомбами над о. Сахалин и Курильской грядой. Он был достаточно именит, профессионален, но чувство вины и его не обошло…

Как видим, психологически ситуация схожа с описанной выше: бытийный слой сознания вытесняет рефлексивный. С моей точки зрения, мы обнаруживаем новый факт. Суть его в том, что второе «Я» больше, чем первое социологизировано, ибо, образно говоря, рефлексирующее «кто виноват?» из «подвалов» сознания, напоминает субъекту о возможном реальном подвале.

С научной точки зрения подобный факт подталкивает к поиску объективизации нервной и психической организации такой субстанции как ЗЛО. Видимо, не такое уж «темное» подсознание, если «злой» социальный опыт так быстро преобразует информацию в **смысл** последствий для профессионального престижа. а порой и судьбы. «Кто виноват?» – это не вопрос, а явление **бесправия**, это угроза Духу, стало быть это и есть ЗЛО, зло не мистическое, а реальное, рожденное социальной практикой подавления духа свободы.

Пример четвертый.

При пилотировании самолета-истребителя летчиком Ивановым В. Е. (мой инструктор) на высоте 6000 метров произошла остановка двигателя. Жизнь начала приобретать другое измерение. Рассмотрим содержание рефлексивного слоя сознания.

«*Установив заданную скорость, начал снижение. С высоты 5000 метров приступил к первому запуску. Пятикратная попытка запустить двигатель успеха не принесла. Состояние мое было нормальное, страха не испытывал, мысль о катапультировании не донимала. В голове было одно: двигатель не запускается потому, что холодно, снижусь – там и запустится. Взгляд сосредоточен на приборы. Долетел я в хорошем состоянии до высоты 1000 метров и, убедившись, что двигатель не запускается, принимаю решение катапультироваться, так как подо мной горы, садиться негде, надо прыгать*.»

В этом периоде проявляется профессионализм (хладнокровие, психологическая готовность к нештатной ситуации, уверенность в средствах спасения, умение пилотировать самолет с неработающим двигателем). В последующем включаются новые психологические моменты. Послушаем летчика.

«*Здесь уместно отметить такой момент: на ногах у меня были валенки вместо сапог, перед самым катапультированием*

меня вдруг начала одолевать мысль, что когда я выпрыгну, валенки обязательно слетят, и я отморожу ноги. Эти мысли тормозили мое решение. Самочувствие здесь ухудшилось, я себя стал чувствовать скованнее и одиноко.»

Вот еще одна иллюстрация исключительной глубины инвалюции сознания. В данном случае эпизод с валенками – это ведь проявление взаимодействия архетипа символичности сознания и инстинкта сохранения жизни (подсознательный страх) и социальное оправдание перед вторым «Я» за одолевающий страх. Все вместе и составляет то, что мы в обыденности называем психологической защитой, только в конкретном случае она может быть обозначена эпитетом «глухая». Сознание утратило главное: многомерную оценку реальности. Время на спасение было упущено, а главное – человек терял исходную активность, отдавая себя во власть обстоятельствам. Духовный слой сознания не включился: «чувствовал себя одиноко», что в дальнейшем эпизоде проявилось как закономерность в действиях.

«*В момент принятия решения на катапультирование надо мной появились два самолета, я передал: «Кто надо мной, двигатель не запустился». В ответ услышал: «Садись прямо перед собой». Эта команда меня успокоила и мысль о катапультировании исчезла. Я успокоился, присутствие рядом товарищей вселило в меня* ***веру*** *в то, что все будет хорошо. Подо мной были овраги, лощины, занесенные снегом, и кажется все ровное, но когда я снизился до высоты 350 метров, то понял, что садиться мне негде, а* ***катапультироваться уже поздно***».

Здесь следует пояснить, что рекомендация «посадка перед собой» в тех условиях была абсолютно ошибочной.

Какая прекрасная иллюстрация, с одной стороны, пагубности придания «чужой воли» доминирующего характера, а с другой, – проявления феномена нейтрализации страха за жизнь путем снятия ответственности с себя: «Дали команду». Вместе с тем, нельзя не заметить, что именно духовная поддержка вселила состояние пусть относительного, но все же спокойствия, а главное – духовный слой сознания летчика в экстремальной обстановке возродил веру, надежду и уверенность в благополучный исход полета. Именно активация духовного слоя сознания определила появление того «счастливого случая», когда двигатель с шестой попытки запустился. Дело в том, что в операциях по запуску двигателя играют важную роль временные интервалы между операциями. А как известно чувство времени в экстремальной обстановке существенно искажается. По-видимому, в предыдущих запусках временные интервалы не были выдержаны. Проявлялась поспешность. Нужна психическая устойчивость. Она и помогла в

последнем случае.

«*В этот момент я боязни не испытывал, о смерти не думал, лишь сам себе сказал: «Дай еще раз попробую включить двигатель». Включил тумблер зажигания в воздухе и тут же открыл стопкран, чувствую тягу двигателя, самолет начал набирать скорость, перевожу его в набор, скорость 500, включил радио и закричал: «Ура!» – двигатель запустился. Ввиду того, что я был ниже гор, ориентировку потерял, сразу же передал по радио: «Выйдите впереди меня и покажите аэродром». Впереди показался истребитель, я за ним развернулся вправо, набрал 1000 метров и увидел аэродром.*

Докладываю: «Аэродром вижу», но как только перевел самолет на планирование у меня двигатель остановился вновь. Расстояние до аэродрома 3–4 км, высота 1000 метров, докладываю по радио: «Двигатель стал, нахожусь на 4 развороте, корректируйте меня о выпуске шасси».

Думаю, если раньше выпущу шасси, то до аэродрома не дотяну и вмажу или в железную дорогу, или в деревья. По радио принимаю команду: «Выпускай шасси аварийно». Глянул на гидросистему – давление 50, а для шасси хватит 35 атмосфер, ставлю кран шасси на выпуск и в это время открываю вентель аварийного баллона для постановки шасси на замки, после чего нос самолета резко опустился и стал хуже слушаться рулей. После выпуска шасси разгерметизировал кабину и открыл фонарь. Убедившись, что железную дорогу проскакиваю, начал выпуск посадочных щитков – закрылков, но они не вышли, сажусь с перелетом на 200 метров на две точки. Посадка закончилась благополучно».

В данном эпизоде индивидуальность и профессионализм позволили удержать хладнокровие и создать возможность «поговорить с самим собой». Человек опасной профессии надежен своим внутренним миром, поддерживающим его духовную энергетику, когда реальность начинает подавлять личность. Дух с подсознанием лучше «ладят», видимо, родственники.

Экспериментальные исследования возможностей человека в нестандартных, аварийных и катастрофических ситуациях показали, что в этих случаях требовалась дополнительная нервно-психическая выносливость. Именно на фоне острого психического истощения дополнительный всплеск повышенной работоспособности способствовал успеху. Лица, не обладавшие этими дополнительными резервами, как правило, погибали. А сам резерв представлял сознание как стратегию, а не как инструмент **исполнения** нормативных действий. Подобное утверждение слишком ответственно и требует некоего разъяснения. Придется сделать небольшое отступление в область

проблемы охраны человеческого достоинства личности и ее жизни в полете.

Проблема безопасности человека в полете, прежде всего – это проблема свободы выбора действия, права на личную ответственность за свои решения в сложившихся конкретных условиях полета. В авиационной практике не изжит парадокс: управляет, командует тот, кто не видит, что действительно происходит на борту самолета, терпящего бедствие. Команды с земли, надо отдать должное, бывают «согласно правилам», отработанные коллективным разумом и сертифицированы опытом живых и мертвых. Однако, не процессуальная ситуация, а **психологическая** вкупе с психическим состоянием экипажа нередко требуют совместных с руководителями полетов «исключений из правил». Именно в подобных случаях нередко упускается тот единственный шанс, который всегда есть! Как ни странно, но этот «последний шанс» в неписанных законах летной жизни запрятан в тайниках души, выступая талисманом, знаком благополучной (удачливой) судьбы. В этом проявляется духовная связь реального человека с тем «кого не видно, но он рядом». Так в опасной профессии мистическое становится **реально** действующей психологической категорией переживания. Психология нормированности и заданности работает лишь в стандартной ситуации. В нештатной ситуации действия человека-автомата не всегда эффективны, а порой и губительны [68, 82, 89, 135, 174, 212, 230, 235, 280, 381].

Поэтому следует именно гражданственно заострить позицию в отношении охраны здоровья и жизни человека в опасной профессиональной деятельности. Сочетание многомерного научного подхода к проблеме угрозы жизни человеку, разработки интеллектуально-нравственного аспекта профилактики опасных ситуаций, а также проработки психолого-педагогических и правовых актов защиты работающего человека – социальная потребность сегодняшнего дня.

Суть нашего взгляда на проблему безопасности труда состоит в ориентации профилактики не только на непосредственные процессуальные причины несчастных случаев, а прежде всего на понимание более отдаленных, более интегральных явлений, учет которых дает новый эффект – пролонгированную надежность человека. Это представление не случайно, оно возникло в результате неэффективности столь казалось бы проверенных средств профилактики аварий, как эргономичность техники, экологичность среды обитания, высокая профессиональность подготовки. Требовалось немалое научное мужество, чтобы отстаивать эти идеи. Речь идет о том, что безопасность человека в

труде есть нечто более широкое, чем предупреждение несчастных случаев.

Для убедительности приведу некоторые данные из отечественной действительности. За 1993–1994 годы более 300 тысяч человек, работавших на транспорте, энергетических комплексах, химпроизводствах и др., получили различные увечья, травмы, ожоги. Более 50 тысяч лишились жизни, более 20 тысяч стали инвалидами с далеко неясными генетическими последствиями для будущих поколений. Эта скорбная статистика не вызвала в обществе социального реагирования, правового ответа, законодательного действия, гражданской озабоченности! Не говорит ли это о том, что безопасность труда как демографическое явление не приняла до сих пор человеческого измерения, не получила должной оценки со стороны общества?

Вот почему так важна сформулированная К. Г. Хойосом идея заменить традиционные проблемы аварийности на психологию безопасности. Включить в понятие «психология безопасности человека» более высокие категории, связанные с гражданственной ориентацией на проблему человека как высшей ценности, как меры уровня технологии культуры и просвещения в его соответствии утилитарному техническому прогрессу [375].

Думаю, уместно добавить, что из всех причин пренебрежения правилами безопасности главной является психология человека. Это связано с тем, что адресация правил и запретов в опасной профессии часто оказывается ложной. Руководство адресует их к надзору, а не к исполнителю. К исполнителю же они доходят в форме наказующих последствий. Человек опасной профессии этого не приемлет, ибо себя как профессионала он ценит выше контролера. Таким образом, в содержании наставлений по безопасности оказывается извращенная нравственная составляющая, при которой человек, работающий в ситуации риска, лишается свободы выбора действий и ориентации на личностный мотив к благополучному исходу ситуации. Правила, инструкции, запреты обычно адресованы заведомому **нарушителю**, а не профессионалу, и в этом психологическая коллизия между человеком труда и его управителем.

Система «человек – машина – среда» ориентирована на исполнителя, а на уровне руководства работает другой принцип: система «человек – человек». Вот почему психология опережающей профилактики безопасности труда направляется на активизацию духовных составляющих личности работающего человека: мотива к высокому профессионализму, продуктивного тщеславия как гаранта жизни других, ответственности за свои действия как стиля жизни. В этом состоит задача управления

человеческим естеством. Психологическим стимулом к бдительности, самосовершенствованию, самопознанию и самоконтролю выступает не страх наказания (штрафа, увольнения), а стыд и грех за зло, причиненное в ответ на добро. С этим мироощущением человек надежнее, чем с представлением о скамье подсудимых. Я обращаю особое внимание на этот момент, так как в отечественной авариологии трудами психологов была блестяще обоснована разница «беды» и «вины» человека в аварийной ситуации [18, 42, 73, 82, 142, 188, 258, 265].

Для превентивной профилактики принципиально важным оказывается знак опасности, ее смысл, место в системе «цель – достижение результата». Рискованное действие осуществляется в этой психологической системе. В зависимости от того, что лежит в ее основании – волевое побуждение, страх, знание, вера – проявляется стойкость, грамотность, выдержка.

Особый психологический пласт превентивной профилактики образует так называемая потенциальная ненадежность, скрывающаяся от надзора в средствах и условиях труда в тех случаях, если система технических и нормативных подстраховок не соответствует психологической природе человека: его восприятию, мышлению, эмоциям. По нашим данным, именно по причине такого рода ненадежности происходит около 40 % аварий на транспорте у здоровых и обученных профессионалов [265]. Судя по результатам экспериментальных исследований о роли сознания, знания, распознания в генезисе ненадежного поведения, основным фактором риска и возможности срыва поведения является не столько незнание, сколько **неумение воспользоваться знанием**. Основная опасность для науки о безопасности – в психологической установке работодателей на безопасность как труд вне опасности, на причины аварийности как результат ненормативного стиля поведения, на профилактику как надзор и контроль. Поэтому идея **психологического** обеспечения превентивной безопасности наиболее продуктивна. Осталось внедрить в сознание людей, отвечающих за жизнь работающего человека, следующую идею: главная опасность для человека опасной профессии – его психика.

Однако вернемся к теме и подведем общие итоги по обсуждаемой проблеме психических состояний и их отражении в сознании.

Психические состояния многомерны. В частности, они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм оценки отражаемой действительности. Наконец, и в

этом мы видим новый факт, психическое состояние при определенных условиях лишает психические процессы, формирующие целостное отражение, их системных качеств. Именно в этом, по-видимому, заключен глубинный механизм снижения надежности действий.

Проблему психических состояний целесообразно отличать от проблемы функциональных и эмоциональных состояний.

Психические состояния – это область субъективного отражения жизнедеятельности, процесс формирования представленности окружающего мира сознанию, тогда как функциональные состояния являются системой регуляции гомеостатического способа приспособления к внешним обстоятельствам.

С практической точки зрения исследования психических состояний позволяют нащупать метод раскрытия причин неосознаваемых ошибочных действий, нацеливая практиков на развитие идеи «разведения» двух, иногда отождествляемых понятий – работоспособности и надежности.

Общим основанием психических состояний, вызванных внешними условиями, является распад целостного отражения по механизму перестройки доминантных отношений между основными уровнями процесса психического отражения (восприятием, представлением, мышлением).

Измененные психические состояния вызывают нарушения осознания ситуации вначале на операционном уровне, затем на оценочном уровне значимости и, наконец, на смысловом уровне. Это проявляется в виде смены субъективного отношения к отражаемой ситуации или смены мотивов по отношению к решаемой задаче. Психическая активация сама по себе может ослабить профессиональное умение в процессе выполнения действия из-за придания отдельному психическому процессу доминирующего свойства в регуляции поведения.

Полученные факты, позволяют считать измененные психические состояния человека в полете факторами риска снижения уровня надежности летчика, т. к. незначительные сдвиги в рабочем состоянии могут привести к нарушению интеллектуальной оценки события, в частности, неосознанность ошибки действия выступает как интегральная причина срыва цели деятельности. Изменение психического состояния, вероятнее всего, сказывается на психических процессах, обеспечивающих решение проблемных ситуаций.

Все сказанное носит частный характер по отношению к лейтмотиву всей книги – поиску духовного содержания и фактов объективизации этого содержания в профессиональной

деятельности. В данном случае с горечью замечу: надежды на установление механизма духовности как космогонического феномена на примере взаимодействия всех уровней сознания в экстремальной обстановке практически пока не состоялись. Видимо, человек-профессионал в условиях реальной угрозы жизни все же в основном действует, а **осознание переживаний** следует гораздо позже. Именно это и натолкнуло на мысль изменить метод анализа «острого периода» и метод «острого эксперимента» на анализ **ретроспективы** прожитой жизни и анализа того, о чем размышлял МАСТЕР, профессор летного труда М. М. Громов, когда говорил: пусть мне объяснят, как я, летая вне видимости горизонта почти без приборов, только на своем чувстве, сумел сохранить свою жизнь?

Думается, что в данном случае послушаем самих летчиков и поразмышляем вместе с ними. Собственно этому и посвящена итоговая часть книги.

6.3. Антропокосмическое проявление духа в профессиональной деятельности «небожителей»

«В человеке живет колокольчик, отзывается он изнутри, о далеком и ближнем хлопочет, и ему не нужны звонари»

Ф. Чуев

Наступил «час расплаты» за обещание познать непознаваемое – Дух. И все же милые моему сердцу летающие люди мне помогут. Именно осмысленное и пережитое ими духовное состояние поможет психологически прояснить трансцендентное и материальное проявление духа в рефлексивных и духовных слоях сознания. Более того, переживаемые во внутреннем мире своего «Я» различные состояния одухотворенности позволяют рассмотреть духовность как категорию соборности, культуры и живой этики. В предыдущих главах познание духовного в деятельности профессионала осуществлялось путем экспериментальной объективизации процесса становления профессионально важных качеств личности опасной профессии. Попытка раскрыть, разгадать внутренний мир человека летающего подкреплялась психофизиологическими исследованиями. Однако читателю в предыдущих главах был представлен процесс **внешнего** конструирования структур личности, т. е. как бы параллельный процесс тому, что изнутри вызревает в душе человека по мере становления его профессионалом. Была высказана гипотеза о том, что человек в полете – это другой человек, со своим образом мира и духовным пониманием смысла жизни. Сформулирована концепция о нравственной сути профессии человека летающего, смысл которой в осознании ответственности за жизнь свою и чужую, **доверенную** ему в небе. Доверие к его праву быть свободным от безнравственных поступков и действий, приносящих зло. И все же предчувствую, что сказанное есть истина, открывшаяся… автору. А ведь задача в том, чтобы она открылась читателю. Остался последний шанс – представить палитру духовных откровений от прожитой жизни, высказанных профессионалами в процессе специально нацеленных бесед и интервьюирования. Пожалуй, впервые в практике социологических исследований удалось

открыто и доверительно получить ответы о содержании духовной составляющей профессиональной деятельности. В качестве респондентов были выбраны летчики от 34 до 82 лет, имеющие летный стаж от 15 до 45 лет, освоившие и испытавшие от 50 до 200 типов самолетов. Часть из них в свои 55–60 лет летают и по сей день. Особый интерес представляли те, которые **не летают** 15, 20, 30 и более лет.

Среди опрошенных были летчики авиации Вооруженных сил, летчики-испытатели НИИ Министерства авиационной промышленности и ВВС, летчики Аэрофлота, ДОСААФ, коммерческой авиации. Конечно, для многих вопросы были не только неожиданны, но и неудобны, т. к. понятия «Дух», «душа», «второе Я», «грех», «образ мира» – в их время относили к департаменту культовых институтов. Но спасло положение духовность натур респондентов и глубина чувств пережитого. **Хочу обратить внимание, что в своих ответах летчики не достраивали образ профессии, не выражали фотографическую правду, а излагали духовную суть пережитого**. Кстати, в обращении к летчикам было сказано: «Ради бога, не давайте ответы на вопросы. Поставьте свое фото и поговорите с собой откровенно, как сможете». Я не побоюсь преувеличения, сказав, что ответы были похожи на нарисованные полотна жизни, изображение на которых было не столько отражением воспринятого, сколько видением изнутри своей духовной жизни. Дополнительно к этому замечу: несмотря на разность в опыте, возрасте, служебном положении,[19] образовании в ответах знаменитых и менее именитых индивидуальностей было великое общее – сохранение святой любви к небу. Любви, которая открывает в тебе переживание причастности ко Вселенной, Космосу, Вечности, к тому высшему, что вдохновляет, пугает и манит.

Приведу часть материала, касающегося тех сторон внутреннего мира человека, тех уровней сознания, которые, по крайней мере, мне не удалось ранее зарегистрировать в многочисленных экспериментах. Глубина исповедальных откровений должна нас, психологов, убедить в продуктивности разработки объективизации проявления духа человека как своего естества.

Поскольку речь идет о таких сложных невидимых, полуосознаваемых субъектом процессах как рефлексивный и духовный уровень сознания, как интериоризация и трасформация внешнего воздействия, как идентификация своего «Я», то естественно потребовалось поставить вопросы так, чтобы они тронули струны души. Прежде всего планировалось получить

ответ на стержневой вопрос – **является ли летная профессия нравственной ценностью, имеет ли она личностный смысл, какой содержательностью представлены данные категории в профессиональной деятельности**. Стойкость, устойчивость, выраженность тех или иных признаков духовных составляющих личности в профессии оценивалось сходством и различием оценок респондентов одних и тех же явлений.

Вначале важно было установить, что дала профессия для развития внутреннего мира личности, особенно в плане изменения характера и мировоззрения в системе таких категорий, как добро и зло. Важно было вывести респондента из круга служебных, карьерных, биографических ценностей, окунуть его во внутрь собственной души и послушать внутренний диалог с самим собой. Безусловно, этому предшествовала многолетняя совместная деятельность со многими из них, позволившая рассчитывать на доверие, что и сделало респондентов соучастниками исследования. И еще одно пояснение. Анализироваться будут ответы в основном положительного свойства. Это не означает, что в авиации нет недобрых, завистливых и злых людей, но это диктовалось целевой установкой психологической задачи: выявить тот позитивный духовный запас нравственных сил личности профессионала, который не поддается количественным измерениям без потери качественных характеристик личности.

Итак, рассмотрим «чувственную ткань жизни», переживаемую профессионалами в интерьере служебной деятельности. Сделаю это по возможности без личного пристрастия, но с сохранением своего мнения о смысле анализируемых ответов. Убежден, что для психолингвистов данные тексты дадут гораздо больше, чем для меня, но я буду держаться рамок обозначенных выше задач.

Как же понимают авиаторы категории добра и зла, исходя из нравственных потребностей соей профессиональной деятельности?

«*Жизнь среди нравственно нормальных людей превращает добродетельное поведение в привычку…осознание значимости своих поступков* ***для жизни и смерти*** *«подпитывают» авиаторов чувством доброй воли (добродетельностью) друг к другу*».[20] (В. И. Андреев)

«*Авиация дала реальное ощущение свободы, особенно в первые годы, когда нарушать каноны было особенно сладостно. Первые же катастрофы поставили лицом к лицу с представлением: вот жизнь, в ее радостной полноте, вот смерть в ее абсолютной неизбежности. И никакие прежние рассуждения не смогли приблизить нас к восприятию добра – зла, чем* ***гибель пилотов****, в*

большей степени» (А. М. Маркуша)

«*Постоянное соприкосновение с* ***определенным риском*** *привило более правильный взгляд на то, что есть в жизни мелочь, а что – не мелочь. Отсюда и большая терпимость к непринципиальным человеческим недостаткам окружающих и более легкая (философия) переносимость превратностей жизни*» (М. Л. Галлай).

«*Профессия летчика заставила меня острее воспринимать жизнь. С первых полетов я понял, как она быстротечна, хрупка,* ***и относиться к ней*** *(не только моей)* ***надо с благоговением****. Однажды при выруливании руководитель полетов говорит: «Ты смотри, поглядывай, там где-то утка ведет своих утят на озеро, не задави*» (Г. И. Катышев)

«*Добро и зло оценивается не по пустяковому критерию, а по более сущностным – жизнь, благополучие, здоровье*» (В. П. Овчаров)

«*Судьба, обстоятельства не приносят человеку ни добра, ни зла. Они поставляют лишь сырую материю и того, и другого. Наша Душа (воззрение на внутренний мир) использует и применяет их по своему усмотрению и является, таким образом, единственной причиной и распорядительницей своего счастливого и бедственного положения, состояния духа, Добра и Зла*» (М. И. Воронин)

Читатель! Прочтите еще раз эти мысли. Возможно у Вас возникнет ощущение выраженного влияния специфики опасной профессии. Именно **цена жизни** становится мерой добра, энергетическим началом духовного созидания. Не исключаю, что некоторые из Вас могут уловить в этом архетип религиозного сознания, т. к. мироощущение ценности жизни летчиками исподволь воспринималось «как данное нам». В нравственном аспекте отношение к жизни, как данной свыше, есть лучшее противодействие всем **искушениям**, сокращать ее или утратить вовсе. Очевидно, как мы увидим в дальнейшем, ответственность за жизнь свою и других трансформируется в чувство причастности к другим мирам в едином разумном поле Вселенной. Добро в этом случае понимается как активное продуктивное творческое начало собственной души, более того, уменьшающее разрушительные силы Зла, воздействующие извне. Пожалуй, можно рискнуть увидеть в приведенных мыслях особое предназначение Добра в виде «социальных дрожжей» духовности Субъекта. Вольность этих суждений перекликается с мнениями респондентов.

«*В моем понимании авиация сродни религии при мировосприятии. Полеты повышают планку в оценках людей, оценках ситуаций, обостряют чувство справедливости и делают*

более четкой грань между добром и злом. Многие трудные житейские проблемы после полетов просто бледнеют. Полеты особенно испытательные – это риск и в оценке многих жизненных ситуаций, первая исходная позиция «смертельно—не смертельно». И, исходя из гигантских пространств, которые преодолеваешь в полете, ***земные проблемы уменьшаются****. Начинаешь понимать* ***изнутри*** *человеческие слабости, становишься терпимее, и, одновременно, жестче относишься к непорядочности*» (В. С. Смирнов)

«*Жизнь в авиации, а летание в особенности, очень быстро заставляют чтить «Десять заповедей», т. к. наказание за то или иное прегрешение наступает неотвратимо, быстрее, чем в обыденной жизни*» (М. Б. Молчанюк)

«*Авиация – хотя и не Божий храм, но дает более острое ощущение понятий добра и зла*» (П. П. Рыжов)

В ответах на вопросы: что дала авиация для формирования добродетельности как нравственной составляющей – отчетливо просматривается понимание сути своей роли как носителя добра в самооценках своего второго «Я», в отношениях к другим.

«*Авиация дала повышение чувства собственного достоинства, уверенности в себе, независимости*» (С. А. Микоян)

«*Авиация как профессия, сформировала характер и специфический мир Души, развила индивидуальность и эгоцентризм, а самое главное – целеустремленность и активность*» (С. В. Кричевский)

«*Заставила и приучила конкретно смотреть на себя и окружающее и* ***очень твердо проводить границы допустимого***» (А. Ю. Гарнаев)

«*Именно в авиации я ощутил, что полеты формируют нравственную часть личности. В моем характере открылся взгляд на понятие чести, ответственности. В полете много трудностей чисто личных, неожиданных для себя, больно бьющих по самолюбию, и, благодаря этому, человек, находящийся в этой сфере, хорошо видит цену и, главное, смысл своей жизни-профессии*» (Н. Григорьев)

«*… дала духовную закалку, помогла сформулировать совестливость*» (Валерий Селиванов)

«*Жизнь в авиации деформировала мой мягкий характер, сделав его сильным, напористым, уверенным в своих силах. Но никогда не озлобляла. Работа в авиации только озаряла окружающий меня мир, людей, высвечивала только лучшее. Катаклизмы современной жизни сильно уродуют людей. Но лекарство под названием «небо» хорошо помогает. У людей, постоянно рискующих своей жизнью, мне кажется, добро побеждает зло*» (Ю. П. Шеффер).

Не думаю, что можно устать от обилия цитирования, ибо это не цитаты, а что ни на есть «онтология откровений» на миг приоткрывшейся души, т. е. той субстанции, которая идентифицируется как совесть и чистота помыслов Создателя, реализованного общественным бытием человека и индивидуальностью каждого в образе своего «Я». Вместе с тем, судя по тональности ответов, ощущаешь, что самооценка личности, уровень притязаний достаточно высоки, мотив преодоления и достижения выражен. Естественно предположить, что дух эгоцентризма насторожит читателя, ибо тень «сверхчеловека» следует за респондентами.

«*Авиация вдохнула в меня снисходительность и терпимость к «земным людям*» (Водостаев)

Отсюда зададимся вопросом, как духовность летающего человека проявляется в отношении к собратьям по небу, к нелетающему люду. Ведь быть духовно обогащенным означает видеть свою свечу-душу в другом, быть органично способным обогреть другого своим теплом вознесенным. Вчитаемся в тексты ответов.

«*Сам подъем в воздух, удивительная красота земли и неба в полете дают как бы нравственное очищение. Человек становится благороднее, добрее. Особенно это происходит с человеком,* ***влюбленным*** *в небо, в авиацию.* ***Но таких, к сожалению, в авиации немного****. Еще одно наблюдение: когда смотришь на землю с высоты иногда думаешь, что там внизу живут своей жизнью добрые и трудолюбивые люди. Услышат шум самолета, прервут работу и посмотрят на тебя, летчика, снизу из-под ладони и пожелают доброго полета. Ни разу в голову не приходила мысль, что там внизу есть прохвосты и подлецы.* ***Наверное небо облагораживает и о дурном не думается***» (Валерий Селиванов)

«*Полеты очищали меня, делали чуточку добрее, заботливее о людях неба. После полетов я тянулся к людям, но после тяжелых – хотелось побыть одному*» (А. К. Сульянов).

«*Каждый человек хорош на своем месте. Когда отрываешься от земли, явственнее возникает мысль, что земля – колыбель человечества – очень хрупкое создание, и что вечно она существовать не будет, и что силы какие-то всем управляют. А может, и дух наших предков витает где-то в околоземном или космическом пространстве и оказывает воздействие на нас*» (М. И. Воронин).

«*Наверное мое отношение изменилось в лучшую сторону. В небе человек не мелочится, становится добрее, думает по-крупному*» (В. И. Цуварев).

«*Испытывал к людям в полете и отрицательное отношение за*

их низкий уровень подготовки. Посещала обида, что люди берутся за дело, которое не могут выполнить» (Ю. А. Антипов).

«*Изменилось отношение к людям, но не думаю оттого, что я летаю*» (В. В. Астахов).

«*В небе думаешь, понимаешь, что люди нелетные не могут испытать твоего восторга от общения с небом*» (В. В. Мигунов).

«*Пожалуй, изменяется отношение к Земле. Если есть возможность посмотреть на нее, каждый раз удивляешься ее красоте, щедрости, долготерпению к нам, людям*» (А. Синицин).

«*В небе некогда заниматься размышлениями о посторонних вещах – только работа*» (П. П. Рыжов).

«*Нет не менялось. Человек в авиации, как в деревне, виден насквозь. Он как бы обнажается, и не спрятать черную душу ни под каким белым одеянием*» (Г. Г. Корчуганова).

«*Я думаю, что представления обострились. Усиливалось самоуважение, уважение к сильному летчику. Земля казалась ухоженной и прибранной. Поражало, в каких глухих уголках живут люди. Возникало ощущение огромных просторов*» (В. В. Смирнов).

«*Лет через 20 летной работы меня поразило, сколько живет в России людей. Огни городов, деревень, квадраты полей завораживали меня. Я думал о людях, которые внизу, и желал всем счастья*» (В. И. Павлов).

«*Представления о людях не изменились, к себе требования возросли*» (Сычев).

Вдумываясь в содержание ответов, понимаешь, что даже эмоциональная разноголосица характеризует личностный заряд мировосприятия. В данном случае духовная составляющая проявилась в добродетельном мироощущении своего предназначения. Можно констатировать две позиции: прагматическую и философскую. Не исключено, что темперамент, характер, воспитание, позиция удерживают респондента от раскрытия створок души. Вопрос все же был слишком «общественным» для индивидуальностей… И все же «профессионалы неба» не забывают Землю, что и выражено в стихотворной форме ответа.

«И вдали, над земной суетой
под воздействием высоты,
где вселяется в Душу святой
Дух свободы и красоты,
все иное: пространство, и мысли, и время,
я не червь, и не царь, и не раб, и не Бог,
очищаюсь любя, и надеясь, и веря,

возвращаюсь на Землю из дальних дорог.
Птицей крылья коснутся о милый порог,
Там навечно распахнуты окна и двери,
чтобы в Небо взлететь и вернуться я мог
в Дом сквозь бури, разлуки, победы, потери…»

(С. В. Кричевский)

Как известно, летная работа относится к классу так называемых операторских профессий. Профессиограмма известна: прием и переработка информации, принятие решения, исполнение действий, коррекция и т. д. Психологическое содержание операций и действий укладывалось в рамки знаний, умений навыков. А далее норма, инструкция, шаг влево, шаг вправо – нарушение границ безопасности – наказание. Места для самовыражения личности в труде не остается. Так складывалась идеология робототехники, подмена человека автоматами, отход от романтизма профессии, замена его служебной ролью оператора или перевозчика. Собственно с этого и начинается психологическая опасность для тех, кого транспортируют или защищают. Летный труд может быть трудный, тяжелый, опасный, сложный, даже временами нудный, но **неподневольный**. Лишить летчика его воли и счастья быть свободным эквивалентно подменить на концерте скрипачу скрипку на балалайку. Будет звук, но не будет музыки. Каждая профессия должна быть человеком одухотворена. И наверняка в той или иной степени так оно и есть. Но в летной профессии это выражено особо, причем вопреки всем запретам. Педагоги-воспитатели в области профессионально-технического обучения не хуже инженеров человеческих душ должны ввести духовное содержание профессии в ранг высшей ценности. Ибо знания, умения, навыки – это «прививаемые» рефлексы к способностям, а духовность – изнутри имманентно присущее обучаемому, которой **он сам** насыщает профессию.

Думаю, это и есть то высшее, что окрыляет человека: сделать самого себя индивидуальностью, субъектом, **персоной**. Психологи – «духоведы» в будущем защитят право человека на духовную жизнь в профессии, но для этого желательно по крупицам собирать материал об этических и эстетических, нравственных и духовных свойствах созидательных форм труда в любых профессиях, не только в художественных. Нет, недаром красоте придали роль спасителя мира. Есть в ней та грань совершенства, гармонии, ритма, полевого свойства живого вещества вселенной, что делает человека верующим и следующим

за символом идеала – знаками Добра. Так все возвращается на круги своя. И все субстанции – нравственность, совесть, добродетельность, сознательность, порядочность, разумность – объединяются в поле духовном. Оно создает силу притяжения всего доброго и красивого, что окружает человека в любой профессиональной деятельности. Полагаю, что если цель труда – заданный результат, то это – профессиональный путь, если личностный смысл труда в достижении успеха, то это есть лишь социологизация значимости «Я» профессионала. Но как и в любом труде, есть еще сверхзадача: возвыситься в духе, ощутить приобщение к высшему, к блаженству от сотворенного, что может дать, пусть на миг, физическое ощущение возвышенности в круге гармонии и красоты. В таком круге зло не плодится.

Если профессия требует духовной отдачи, то это может сделать личность, которая прибывает в полной своей целостности. Ее душа организуется в единую силу. Это похоже на тот случай, который характеризовал И. Кириевский по отношению к религиозному сознанию, утверждая, что духовность требует внутреннего средоточия бытия, где разум и воля, и чувство, и совесть… сливаются в одно живое единство, и таким образом, восстанавливается сущность личности человека и ее первозданной неделимости. Все это достижимо в любой профессии.

Рассмотрим, как к этому относятся в профессии, где «нельзя на миг отвлечься от работы», т. е. непосредственно в полете. Важно было установить, как в процессе формального исполнения профессиональных действий происходит взаимопроникновение специального компонента удовлетворения работой в личностное мироощущение духовного возвышенного состояния непосредственно в полете. Поэтому и сформулировали задачу летчикам: описать состояние возвышенности чувств, которое в авиации называют «быть на седьмом небе», «душа поет». Раскрыть содержательную и мотивационную сторону состояния духовного сознания. С позиции служебной логики, подобный вопрос – это нонсенс, более того, профессиональная безграмотность спрашивающего. Но вчувствуемся в тот образный мир, которым живут «воздушные извозчики».

«*Испытывал духовный подъем довольно часто, особенно когда задуманное* ***свершалось****. Состояние возвышенности появлялось, по-видимому, на основе самосознания, что ты еще способен добиваться поставленной цели и* ***представляло «возвышение над собой***» (В. И. Андреев).

«*Однажды я встретил ранний рассвет на высоте 11 тысяч метров. Рождение дня, победа света над тьмой – впечатление,*

пожалуй, самое яркое во всей моей жизни» (А. М. Маркуша).

«*Насчет «седьмого неба» и «пения души» не скажу. Полетное задание летчика-испытателя почти всегда насыщенно, приходится интенсивно работать, эмоции остаются на втором плане, где-то* ***в подвалах подсознания****. Просто бывает* ***приятно от красоты окружающего****, от того, что все идет «как надо»*. (М. Л. Галлай).

«*Несомненно испытывал! Особенно, если «втыкаешься» в облака, апотом после серой облачности, впереди голубой простор неба, яркое солнце. Вот тут-то действительно душа поет. Хотелось самому петь, а сердце готово было вырваться из груди*» (А. К. Сульянов).

«*Состояние возвышенности «на седьмом небе», «душа поет» испытывал лишь раз. Происходит это особенно в тех случаях, когда наиболее сложное задание удается решить как следует. Проявляется такое чувство в осознании того, что «я все-таки молодец», и самолет, и ситуация* ***мне подвластны***» (М. И. Воронин).

«*Всегда ощущаю возвышенную радость* ***от красиво*** *выполненного полета. Красиво слетать очень трудно, ибо надо* ***сдержать себя*** *и все сделать по программе*» (А. Ф. Пчелинов).

«*В испытательном полете петь душе опасно, она поет после мягкой посадки*» (В. И. Цуварев).

«*Ощущение «на седьмом небе» возникало* ***после полетов*** *на большой скорости и предельно малой высоте. Прилетаешь, никто ничего не знает, а ты на «седьмом небе»* ***от ощущения – я могу!!!*** *Хочется рассказать, но что-то тебя удерживает, стыдно что ли*» (А. В. Терещенко).

«*Это состояние я ощущаю, когда пилотирую какой-либо пилотажный самолет, я стараюсь кувыркаться в небе, как в бескрайнем море, и это настолько здорово, что очень не хочется из этого состояния выходить*» (Н. Григорьев).

«*По художественной литературе знал, что такое состояние бывает при первом вылете и т. д. Добросовестно ждал, но не проявилось*» (В. Н. Горбунов).

«*Да испытывал и очень часто, когда удивительно* ***красивая*** *земля и небо со снежно-белыми облаками. Очень нравится лавировать между башнями облаков, слегка касаясь их, как бы ложась на белоснежные пуховые шапки. Так и хочется побегать по этому нежному «коврику» босиком. Не описать то чувство восторга, когда «душа поет» при полете на ТУ-160 (стратегический бомбардировщик) на скорости 1000 км/час. Когда на этой скорости «одной левой» включаешь форсаж и сотни тысяч лошадиных сил уносят тебя в голубую высь. При полете на малой высоте строем вид самолета, несущегося рядом с тобой на*

ограниченной скорости над проносящейся рядом картиной жизни, и самолет, ***послушный твоему движению****. Все это порой завораживает*» (Валерий Селиванов).

«*Если испытательные задания трудные, нудные, когда пять-семь минут не дышишь, «вылизывая» скорость и высоту, то восторг наступает после, а если эмоциональные – пуск ракет с предельных режимов, состояние «возвышенности» – проявлялось в такой спокойной глубокой* ***удовлетворенности****, как от ласки любимой женщины*» (В. Е. Овчаров).

«*В полете я состояние «на седьмом небе» не испытывал. В полете испытательном я и у членов экипажа старался его не допускать. А вот после полета, да еще после достижения нового результата или открытия нового явления – «душа поет*» (Н. Бездетнов).

«*Состояние возвышенности я не испытывал в полетах, но вот азарт – да! Особенно на предельно малых высотах и больших скоростях, как говорили: «На скоростях, достойных мужчин*» (П. И. Рыжов).

«*Испытывал ощущение приближения к космосу*» (Астахов).

«*Подобные состояния ощущал не раз, особенно после* ***удачного выполнения трудного задания****. Хочется любить весь мир, служебные невзгоды кажутся проходящими, мысленно прощаешь даже подлых людей. Но это чувство длится до первой встречи с несправедливостью, обманом, и понимаешь, что земная действительность намного сложнее*» (Водостаев).

Приведенные возвышенные, эстетически окрашенные переживания, несмотря на существенные отличия в их интерпретации, имеют и много общего. Прежде всего чувственность переживания питает самосознание достоинства собственного «Я» профессионала. Должен заметить, что это чувство личного достоинства в практике работы, как правило, подавлялось. Можно констатировать, что мы имеем дело с прорывом задержанных подсознательных импульсов супер-«Я». Отсюда глубокое удовлетворение на фоне мощно разлитого рефлексивного сознания, обеспечивающего катарсисный диалог «Я» со «вторым Я». Нельзя не заметить и глубоко сидящую тревожность, вектор которой направлен на подавление бессознательных напряжений, связанных с неуверенностью, что все в полете (при испытаниях) будет нормально. Если бы читатель знал как, много вложено пережитого в смысл галлаевских слов «все идет как надо». Отсюда и взрыв эмоций: «Какой я молодец», «Я могу!», «Преодолел». Все это говорит о том, что используемый нами в экспериментах для оценки операционального состава действий и операций психологический

инструментарий слишком груб, чтобы уловить ту колоссальную психическую энергию, которая переполняет душевное состояние человека в полете. В экспериментальных исследованиях подобные рассуждения, как правило, относятся к «субъективным отходам». Вместе с тем рассмотренные психические состояния рефлексивного и духовного сознания **регулируют** сенсорно-перцептивную и речемыслительную деятельность при управлении самолетом.

Речь идет об оценке общей полетной ситуации и о качестве соотнесения образа-цели с образом достижения результата полета (испытания).

Другими словами, на сегодня любое социально и процессуально обусловленное действие, особенно в нестандартной полетной обстановке, рассматривается в связи с внешними, превходящими обстоятельствами и ответными сенсомоторными реакциями. Человеческие эмоции, переживания, тем более духовные составляющие мотивов, поступков, остаются за пределами оценок живой души профессионала. Хотя на самом деле даже из приведенных «кусочков», дышащих духом, видно, что «ЭГО» – носитель Духа, а социум лишь рамочный багет, обрамляющий, «проносящуюся рядом картину жизни». Характерно, что в генезисе психических состояний возвышенности, удовлетворения тщеславных побуждений, мотива преодоления не последнее место занимает красота. Удивительно, как она, будучи эстетической категорией, напрямую включена в этическое поле личности, поддерживая чувство ответственности за исполнение социальных норм безопасности полета. Красота выступает полноценным буфером против стресса, неуверенности, изнуряющей тревожности, придавая воле чувственный импульс радости и наслаждения в профессиональной деятельности. Надо полагать, что подобное взаимодействие сознательной и подсознательной сфер человека в условиях отрыва от земли обеспечивает динамические и целесообразные переходы с уровня бытийного сознания к уровням рефлексивного и духовного, составляя гармонию возвышенных состояний как проявления уравновешенности души. Представьте: во время отечественной войны в 1943 году экипаж бомбардировщика без прикрытия, с ограниченным запасом топлива без радиолокационного сопровождения летит в глубоком тылу противника. Бомбит Кенигсберг, Берлин, находясь в лучах прожекторов, в тесном кольце взрывающихся снарядов от зениток и атакующих истребителей противника. Вероятность вернуться живым не превышает 10 %. Экипаж, успешно выполнив задание, возвращается домой, и **в полете** какое переживание испытывает

капитан В. В. Решетников, командир экипажа?

«*Полная луна в ту пору так ярко освещала ночную землю, что трудно было побороть соблазн приблизиться к земле, пройтись над тихими степями, речкой и рощами, залитыми мерцающим зеленоватым светом, бросающим на землю глубокие тени, как у Куинджи. Казалось, будто и нет на свете человеческих страданий, жестокости, а есть тихий покой, где никто никого не потревожит и где жизнь плывет в доброте и разуме*» [293, с. 133].

В беседе со мной автор этих строк Герой Советского Союза генерал-полковник В. В. Решетников прояснил истоки столь не к стати проявленного художественного восприятия мира. Его пояснения отражают культуру личности, ее духовные возможности, ее целеустремленность и активность в проявлении сущего «небожителя». Суть его пояснений в том, что даже во время боевых действий летчик испытывал радость не только от «исполнения долга». «Настоящая радость, состояние вдохновенности и счастья **в преодолении**. В нем счастливейшее из мгновений жизни. Но без риска потерять все состояния вдохновенности не постичь» [293, с. 194]. Думается, что подобные откровения и есть тот нравственный стимул укреплять и углублять сформулированный в психологической педагогике личностно-ориентированный принцип обучения и воспитания. Главное при этом понять, что этот принцип не столько научное наитие, сколько реальная потребность душ человеческих в практике профессионалов. И даже для военной специфики знаменитый командирский безальтернативный голос-колокол «Делай как Я!» достигнет успеха, если он на одной частоте с колокольчиком в душах других.

«*У пилота Душа не живет без Полета,*
Это – путь через Небо на Землю с Земли,
Очищенье – мечта – наслажденье – работа,
Память птицы в крови ввысь подняться велит…»

(С. В. Кричевский)

Переживаемые возвышенные состояния, естественно могут переходить в некую экзальтацию чувственных переживаний. В этой связи и был задан вопрос о возможности появления в полете необычных, отличных от земных переживаний. В подтексте этого вопроса была заключена и тестовая задача: обнаружить признаки, хотя бы отдаленно напоминающие связь психической субстанции с космической. Однако, «улов» оказался слабым, летчики к описанию «паранормальных» состояний отнеслись бдительно…

«*Основным чувством, которое как бы контрастирует с земным, является ощущение быстроты перемещения в пространстве. В какой-то мере быстрое перемещение по высоте вызывает чувство «чуда». Рациональное мышление, похоже, в этом не участвует. Видимо, работает подсознание*» (В. Н. Андреев).

«*Сегодня, мне кажется, что парить над обыденностью и возвышаться* ***душой*** *мне случалось лишь в первых полетах на планере. Ты в прямом контакте с небом…, ты часть этого бесконечного пространства, небо дышит*» (А. М. Маркуша).

«*На этот вопрос могу ответить только отрицательно*» (К. А. Сеньков).

«*Когда полет проходит нормально, ничто не подбарахливает, ничто не тревожит, то* ***на душе*** *легко, и ощущается чувство свободы*» (М. И. Воронин).

«*Состояния были, я бы обозначил их как «легкость души*» (В. И. Цуварев).

«*В полете в отличие от земной жизни появляется чувство свободы*» (В. В. Астахов).

«*Однажды в полете над горами у меня остановился двигатель. Когда мне удалось упростить обстановку, заметил некоторое увеличение объема своего туловища*» (Н. Бездетнов).

«*Ощущаю сжимание времени*» (М. Б. Молчанюк).

«*Появлялось необычное просветление сознания, четкость мышления, какие на земле не испытывал*» (А. С. Дитятьев)

«*Было какое-то несовпадение с истинным временем*» (И. А. Молчанов).

«*Появлялось ощущение необычной легкости, расширение памяти. Был один странный случай. В воздухе из-за кислородного голодания потерял сознание. В этот же миг за 150 км от меня другой человек ощутил, что со мной беда. Я очнулся*» (Э. Князев).

Интересные данные получены в космическом полете, в частности, получившие название «фантастические видения состояния» (ФВС) [160]. Это происходило как во сне, так и во время отдыха. Суть его: «превращаешься из своего человеческого облика в какое-то животное, похожее на динозавра, и перемещаешься в соответствующую окружающую среду. Остаешься в преобразованном виде или последовательно превращаешься в другие живые организмы, ощущая себя ими. Соответственно трасформируется и среда окружения. Происходит одновременный перенос в пространстве и времени, в том числе и перенос на другие небесные тела. Ощущение, как будто откуда-то извне идет поток информации в твою голову. Как будто кто-то мощный и великий снаружи пытается передать тебе информацию. Воздействие на психику столь мощное, что создается ощущение

«поехавшей крыши». Еще характерно в этом состоянии резкое сжатие, уплотнение времени. Состояние возникает внезапно, также внезапно и проходит» [160, с. 27–28].

Все это перекликается с мыслью К. Юнга, что космос слишком мощно нагружает бессознательное, вынуждая человека в разных формах переживать опыт трансцендентного [383].

Все приведенные данные слишком малочисленны, отрывочны, чтобы сформулировать научную гипотезу. Не только психологическая практика, но и физиология мозга фиксируют подобные явления и в земных условиях как параксизмы деятельности, т. е. перерывы в сознании, как галлюциноподобные реакции на психическое утомление или перенапряжение. В этих объяснениях ничего нет, кроме констатации эпифеноменов. Психология к этим явлениям еще не притрагивалась, хотя ясно, что это область тайн «подвалов подсознания». Отсутствие в понятийном аппарате и памяти обозначений непонятых состояний скорее всего реализуется в знаках и символах архетипного сознания. Легкость души как **ощущение**, а не как понятие восходит скорее всего к знакопеременной гравитации, воздействующей на рецепторный аппарат межанализаторных систем. Многие из тех необычных состояний, которые отмечают летчики, являются следствием не новой интеграции явлений, феноменов, а дезинтеграцией тормозно-возбуждающих отношений между сознанием и подсознанием. Идет прорыв в сознании ранее пережитых, но подавленных чувств, эмоций, смыслов, обид, тревог, страхов, которые потом лишь проявляются в самых причудливых формах психологического отражения и искажения реальной действительности. Это, так сказать, физиологическая проекция на реакцию человека в необычной среде. Однако далеко не все можно объяснить «с позиции физиологи мозга». Психика человека, особенно в небе, не удовлетворяется рефлексивным сознанием. Мощное информационно-энергетическое поле Вселенной, ее пространство и время, которое для летчика является смысловым информационным источником и оценкой достижения результата пилотирования, безусловно, воздействует на чувственную сферу, на духовные слои сознания, генерирующие высшее эстетическое наслаждение. И дело не только этом в наслаждении, но и в пребывании в том необычном состоянии, которое можно назвать гармонией с космосом в ее разумной ипостаси. Пытаясь с разных сторон подойти к миру необычных ощущений как с психофизиологических, так и социокультурных позиций, мы с известным писателем А. Маркушей спросили летчиков: «Что же их тянет в небо? Чем же «заговаривает» их небо?» Надеюсь, что их

ответы «заговорят» и читателей.

«*Стремление соприкоснуться с чудом*» (В. И. Андреев)

«*Небо зовет! Летческое братство. Страсть по небу, проявляющаяся в особом настрое Души, постоянной нацеленности. Полеты вытесняли из меня все мелкое, делая меня нравственнее, чище и богаче. Я даже ощущаю музыку полета*» (А. К. Сульянов).

«*О самом сокровенном, о смысле личной жизни говорить не принято и трудно. Но что поделать, когда каждый полет был вдохновенной работой. Полет не повторяется, он всегда новый, полет – это творчество, иногда восходящее до художественности. Посмотрите аэрошоу – это музыка, это живопись, это большая культура! А полярные сияния, каков масштаб! Ты физически ощущаешь себя в Пространстве Вселенной. А при цветном полярном сиянии вспоминался Скрябин. Чувство единства с небом возникает только в полете*» (К. Сеньков).

«*Любовь к полету*» (А. Пчелинов).

«*Как монах отрекается от мира, так и человек, у которого душа с небом, отрекается от суеты мирской. Тянет в небо чувство* ***сопричастности к вечности****, слитности с небом*» (Г. И. Катышев).

«*Состояние жажды и любви к полету. Там в небе* ***живу*** *нормальной полноценной жизнью, а именно: свободой души, жаждой полета, вот именно жаждой(!), познания нового, а главное – творчество, неиссякаемое творчество*» (Н. Григорьев).

«*Потребность самоутвердиться в работе необходима каждому человеку. Моя работа – летать, и я летаю*» (Л. Попов).

«*Очень трудный вопрос, пожалуй, возможность* ***жить в другом измерении***» (В. М. Горбунов).

«*Движение в пространстве,* ***зависимость только от себя***» (В. Е. Овчаров).

«*Стремление к новизне, к постижению неизведанного, сама* ***острота*** *этого постижения. Неосознанное, вечно приходящее самоутверждение*» (Э. Князев).

«*Постоянное чувство летанья, даже в свои 56 лет летаю и воспринимаю летную работу как подарок судьбы и благодарен ей*» (В. В. Мигунов).

«*Полет приносит новые ощущения, физические и зрительные,* ***которые нельзя получить на земле****. Он заставляет собраться и реализовать все то, чем Бог тебя наградил, а это вызывает ощущение* ***востребованности***» (А. Синицин).

«*Это как наркотик. Уже складывается особый образ мыслей, все подчинено одному – полетам. Это свой особый мир, в который очень трудно попасть, но попав, из него уже не уходят, он остается с тобой навсегда*» (П. И. Рыжов, 72 года).

«*Это необъяснимо,*
только я твердо знаю:
жизнь пролетает мимо,
если я не летаю»

(Водостаев)

«*В небо тянуло вовсе не желание испытать острые ощущения, что-то большее! Что? Трудно сказать*» (Г. Г. Корчуганова).

«*Звала особая страсть, жажда, любовь к полетам преследовала и днем, и ночью*» (П. И. Рыжов).

«*Тянула в небо жажда полета, желание самоутвердиться, страсть летания*» (В. К. Смирнов).

«*Летал» в своих мечтах и снах. Что интересно, полет, каким я его представлял в мечтах, оказался очень похож на реальный*» (М. Б. Молчанюк).

«*Возвышенное состояние души*» (А. С. Дитятьев).

«*Да, просто я ничего больше в жизни не умел*» (В. И. Павлов)

«*Ну что поделать, я не знаю,*
Мне нравится, как я летаю!
В мечтах и снах, и наяву —
Мне нравится – и я летаю,
Мне нравится – и я живу!»

(С. В. Кричевский)

Не знаю как у читателя, а у меня возникает ощущение, что все списывали с одного листа… Но, увы! Многие отвечающие даже не знают друг друга.

Не может страсть, жажда, любовь быть неистощимой, жизнь в этом убеждает. Стало быть, небо подзаряжает эти чувства, значит, есть приемники в душе человека, которые воспринимают эту энергию, энергию, которая «небожителем» превращается в живую этику добродетеля. Небо зовет к добру. «Если стремиться к Добру, народ станет добрым» (Конфуций). Человек в небе не просто усваивает энергию Вселенной, а осмысляет ее, что проявляется в чувстве обостренной справедливости. На зло летчики во многих случаях отвечают не добром, а справедливым отторжением. Характерно, что самоутверждение в полете выходит за рамки, эгоизма, а центрируется вокруг Пути самосовершенствования человечности.

Вчитываясь и вслушиваясь в дыхание душ отвечающих,

нельзя не почувствовать их удивительное единение поля гармонии, самоорганизациии второго «Я» с космогоническим сущим, как явлением упорядоченности разумности в Небе, на Земле и в Человеке. Такое внутреннее единение «небожителей» в их чувственно-разумной сфере с сохранением индивидуальности заставляет искать наличие особого космического сознания в его внутренней целостности. Нельзя не отметить, что ответы дают ощущение, своего рода не косвенного, а соборного согласия в понимании добра, тем самым укрепляя духовные и нравственные традиции. Полагаю, что летчики имеют общий духовный предмет – любовь к полету и небу, это и объединяет их. У меня нет желания теоретизировать на божественные темы в качестве околоцерковного интеллигента, ибо я религию познаю в знании, а это слишком поверхностно. И все же проблема антропокосмизма, антропоинформационного единения человека с небом – это проблема культуры взаимопонимания не столько на речевом уровне, сколько на полевом. Это новая область для психологии. Особенно важно познать, на каком уровне – информационном, энергетическом, духовном, полевом – происходит влияние человека на Вселенную? Только познав это, можно хоть в мечте приблизиться к равновесному состоянию «биосферы» и психосферы (А. Чижевский). Может, неотвратимая страсть летчика к полету в небе и есть медоносный Путь к Добру. Может в этом есть Знак того, что духовная деформация земной жизни человека и его социума будет корректироваться энергией Вселенной. Если хотя бы гипотетически признать за ней свойства разумного, совершенного, упорядоченного, устойчивого, то это дает право говорить «о живой Вселенной» (Э. К. Циолковский), об общечеловеческом интеллекте космического масштаба (А. Д. Урсул). Действительно, если все в мире взаимообусловленно, если космогонический принцип материально реализуется в связях физических констант Вселенной с биологическими датчиками гомеостатических констант внутренней среды человека, то сам Бог велел нам сделать шаг в сторону исследования кодов психического, открывающих тайну религиозного сознания как связи между человеком и космосом.

Откровения человека летающего, представленные в ответах на вопросы, наглядно демонстрируют связь духовных состояний с влиянием космической энергии. Все сказанное вполне соотносится с профессиональным мнением ученых, занимающихся разработкой концепции космоносферы.

«*Одухотворенное будущее человека, по мнению Президента Академии космонавтики А. Д. Урсула, должно быть связано с космосом как естественной средой развития его*

интеллектуальных способностей» [338, с. 159]. Подобное пожелание подтверждается анализом стремлений летчиков в небо. Они стремятся в небо за новым, неизвестным, за знаниями, находя там свое проникновенное счастье, так как ощущают духовную свободу и творческую раскрепощенность, независимость и истинную самость. Потрясает, как в атеистическом сознании респондентов так богат красотою, целостен духовный слой христианского архетипа, причем архетипа культурного – о бесконечности конечной психики, о потенциальной возможности вечного благодаря космогонической инволюции живого на земле. Нет, не зря зондирует небо человек, думающий и развивающийся. Этому подтверждение – появление космического сознания, сознание вечности жизни и сопричастности с ней [25, 356].

Собственно, это эмоциональное удовлетворение от первичного познания внутреннего мира «Я» и проникновение в духовный слой сознания позволило рассчитывать на познание духовности профессионалов. В данном случае это выразилось в лобовом вопросе: «Верите, что Дух поддерживал Ваши крылья? Что послужило толчком к формированию такого убеждения?» Душу летчиков этот вопрос явно обескураживал, поторопились мы.

«*Дух, по-видимому, находится во мне. Убеждение не сформировано, но вопрос побуждает к размышлениям*» (В. И. Андреев).

«*Для ответа я слишком приблизительно понимаю значение термина «Дух»*» (А. М. Маркуша).

«*Мои крылья поддерживает подъемная сила*: $V = C_y Ч Р Ч S^w$. *А что такое Дух, который с большой буквы*?» (М. Галлай).

«*Я уважаю Библию за человеческий опыт, отраженный в ней. Но я – атеист*» (К. Сеньков).

«*Не думал об этом, больше надеялся на себя. Хотя… кто его знает, может кто-то и спасал меня и не единожды. Как бы там ни было, а летная судьба была ко мне благосклонна*» (А. Бежевец).

«*Я верю в судьбу, в Высший Разум, более совершенный, чем сам человек. Такое мое убеждение сформировалось в зрелом возрасте (50 лет). В молодости об этом не думал*» (В. И. Цуварев).

«*Не знаю. Для меня Дух – это как-то не совсем понятно, скорее любовь и вера в себя и друзей*» (А. В. Терещенко).

«*Не знаю, что понимать под Духом*» (С. А. Микоян).

«*Верю, что кроме меня самого мои крылья никто не будет поддерживать, все надо решать без упования на Дух. А поможет…, тогда и слава Богу*» (В. М. Горбунов).

«*Да, Господь меня милует, или, другими словами, мне везет.*

Больше говорить не буду, боюсь сглаза» (В. В. Астахов).

«*Думаю, что да. Но не некий абстрактный «Дух святой», а духовность в смысле высокой ответственности перед людьми и обществом, приподнятость духа выше нормативного в обществе благородства*» (В. Е. Овчаров).

«*Не могу утверждать о божественном духе, но дух полета поддерживает меня постоянно до сих пор*» (В. В. Мигунов).

«*Расскажу устно при оказии*» (А. Ю. Гарнаев).

«*В полетах меня всегда поддерживал только свой дух*» (Н. Бездетнов).

«*Я думаю, что только человек в состоянии себя поддерживать*» (П. И. Рыжов).

«*Да, верю. Но это был мой дух. Верю в себя, в свою голову. Верю в добро и верю в предательство – видел все*» (Водостаев).

«*Верю, что дух поддерживал меня в жизни, потому что без этого невозможно ни летать, ни просто жить*» (Г. Г. Корчуганова).

«*На эту тему не думал*» (П. П. Рыжов).

«*Я так не думал. Я верил в свою звезду, в свои силы, в свою удачу*» (В. С. Смирнов)

«*Конечно верю! Трудно решиться на риск, если не веришь как минимум в свою звезду и свой путь, а как максимум в свое бессмертие. Эта вера присутствовала с самого начала как нечто неосознанное, с годами укреплялась за счет того, что все-таки здорово везло*» (М. Б. Молчанюк).

«*Как тут не поверить, что Дух со мной, если пока за 24 года летной работы ничего серьезного не было*» (В. И. Павлов).

«*Мой Дух – да могу, надо. И другого ничего не хочу и не надо*» (И. А. Молчанов).

«*Не знаю, кто меня поддерживал, но при всем обилии отказов в воздухе мне пока везло в благополучном исходе*» (Сычев).

«*Несомненно, это имеет место. Капелька моей жизни в этом мироздании поддерживается извне. Я не активный верующий. Бог не дал мне научиться этому. Но с возрастом больше задумываюсь над бесконечностью, о Времени без начала и конца, об этой вечности Творца, Дух поддерживает мои крылья. И я впервые говорю это вслух, что-то все-таки есть в этом…*» (Ю. П. Шеффер)

«*Как не верить, если я, начав летать в 15 лет, был дважды списан с летной работы и опять в свои 54 летаю. Это убеждение пришло недавно. Кто-то свыше верит мне и помогает в жизни*» (Валерий Селиванов).

«*Я благодарен Всевышнему, что ОН указал мне дорогу и хранит, пока я иду по ней*» (Л. Попов).

«*Да, я верю, что Дух и вера в полеты поддерживают мои крылья. Вера в Дух помогает идти по жизни, какая бы она ни была. Мне кажется, это и есть часть человеческого счастья, когда знаешь смысл жизни – жить для других. Жить на благо общества, а не для себя*» (Н. Григорьев).

«*Верю. Господь спасал меня не раз*».

«*Нужно было бы определить, что такое Дух? Мышление, сознание или воля, воображение, интуиция? Я знаю одно, без высокого состояния духа летчика в полете не удержат ни могучая сила мотора, ни широко распластанные крылья. Дух летчика всегда опережает события, дух летчика держит высоко поднятую голову, и ему кажется, что он отрешен от всех невзгод. Такое убеждение у меня сформировалось с первых полетов в аэроклубе*» (М. И. Воронин)

«*Бесспорно! Не всегда хватает мужества и воли в воздухе. Но вдруг что-то во мне «скручивалось», усиливая мою ослабевшую волю и плоть. Я становился смелее. Дух постоянно помогал мне. К этому мнению пришел сравнительно недавно*» (А. К. Сульянов).

«*Дух был с первого до заключительного полета – 17-тысячной посадки*» (Ю. А. Антипов).

Если предложить содержание ответов специалистам по психоанализу, возможно, они смогли бы более точно трактовать состояние рефлексивного сознания. Вместе с тем, определенное обобщение можно попытаться сделать с позиции авиакосмической психологии.

Прежде всего понятие и содержание «Духа» все-таки относится к классу мировоззренческих, а не психологических проблем. Для поколений советского периода понятие «Дух» ассоциируется с Богом, с религиозным мироощущением. Это сказалось при ответах на вопросы. Однако, есть в ответах то, что и ожидали получить. Прежде всего, с Духом, пусть в иносказательной форме, связывали психологическую защиту от состояния ожидания гибели. Это означает, что состояние тревоги, подспудного страха включено в рефлексивное сознание, являясь угрозой истощения психики. Поэтому духовный слой сознания в виде радости преодоления возвышенных чувств от удачно выполненного полета, приобщения к Пространству как фактору преддверия Духа, видимо, и создает ту духовную доминанту, которая удерживает «в подвалах» подсознания видовые защитные реакции и инстинкты самосохранения, предчувствий, навязчивых состояний, суеверий, фиксированных фобий и пр. Поэтому, если дух «приземлить», то его можно представить как психическое состояние, формирующее резерв выносливости в опасной профессии. Но это лишь его частная функция. Дух, как

составляющая сознания, многомерен, особенно интересна его информационно-энергетическая составляющая: он опережает угрозу, мобилизует волевые импульсы в сочетании с разумными действиями. Правомочно предположить, что дух служит информационным механизмом антиципации, интуиции, инсайта. Более того, Дух в полете – особое состояние сознания, когда происходит смысловая переработка энергии живого вещества Поля в реальном пространстве и времени. В этом случае гипотетически можно представить, что Дух выступает как информационный канал разумности полевых свойств Космоса. Отсюда и теологическая парадигма о духе как связи с Всевышним. Не менее интересна роль Духа как одухотворяющего начала веры в бессмертие с мирской позиции: «удача», «везение», «судьба» и т. д. Мы не знаем, что такое Дух, но если человек все же материализует Дух в виде ощущения силы, добра, бодрости, возвышения своего «Я», нравственных побуждений, стало быть он представлен как психическое состояние, как свойство сознания, как информация и как энергия. По крайней мере, это вытекает из ответов, т. е. из опыта жизни, где Дух выступал самой что ни на есть престижной и желанной ценностью в профессиональной деятельности.

Мы пока не можем установить законы его перехода из одного качественного состояния в другое. И самое сложное – это его трансцендентное происхождение. Человек, судя по самоанализу, не в состоянии управлять его появлением и действием. Он не просто приходит, а «знает», когда появится, и в каком психофизическом виде. Это пока загадка. И, наконец, последнее. Дух и следующее за ним состояние одухотворенности, по моему убеждению, представляет архетип культуры. Духовность всегда проявляется как понимание, как общение «внутренних» «Я», как соучастие в душевных волнениях любой эмоциональной природы. Духовность – основа честности, открытости, альтруистичности, ее социальность превалирует над эгоцентричностью. Духовность как культура дает развиться индивидуальности в континиуме духовности другой индивидуальности. Дух в моей гипотезе представляется сублимацией смысла жизни человечества, энергетический заряд которого распределяется, исходя из конкретной ситуации. В Духе Опыт и Разум то ли от природы, то ли от Творца. Благодаря этому **человек в этом мире не одинок, не брошен, не конечен!** Опыт людей, общающихся с Космосом, Вселенной, обязательно станет предметом научной психологии XXI века. В заключение приведу пример духовного восприятия красоты еще одним человеком летающим.

«*Вы спрашиваете меня повлияло ли общение с Небом и Землей*

оттуда на развитие чувства прекрасного, красоты и гармонии?

Что касается эстетики, то мне кажется, чувство прекрасного в человеке рождает Земля и Свет и, если вы общаетесь с ними и можете наблюдать их в разных состояниях, это не может не найти отклика в душе, и чем разнообразнее это общение, тем богаче и тоньше восприятие красоты.

Полет дает новые, совершенно неожиданные ракурсы смены тени и света, игры красок на земле и в небе: где еще вы можете увидеть такой зеленый луч. который упреждает восход солнца или, выполняя виражи, полюбоваться радугой красок горизонта, когда солнышко уже скрылось за ним? Где еще, как не в полете ночью, такие близкие и яркие звезды – протяни руку и потрогаешь? Где еще можно поиграть с облаком, проткнув его крылом, и ощутить мощь зарождающейся грозы? Как прекрасно уйти из серой моросящей мглы и, проткнув многокилометровую толщу облаков, увидеть голубое небо. А как меняется земля, когда вы смотрите на нее сверху – она нестатична, она дышит и живет сменой красок, поворотом реки, пеной морской волны или заснеженными вершинами, огнями городов и светлячками деревень, иногда, прикрывшись вуалью льющегося дождика или загородившись неправдоподобно огромными хлопьями снега, косо несущимися на тебя в свете посадочных фар. Все это впитываешь в себя и хочешь ощутить снова и снова, и, наверное, не только ощущение хорошо выполненной работы поднимает настроение после полета, но и тот заряд прекрасного (пусть даже ты не мог на этом сосредоточиться), который ты получил» (А. Синицин).

Вот и ответ на мой оптимизм. Безусловно мои комментарии и размышления узконаправлены на познание духовности в интересах обучения и воспитания профессионалов, формирования субъекта труда и общения. И все же, шут с нею, с нескромностью, скажу: Мне кажется, что я в простой речке-жизни поймал для всех золотую рыбку. Осталось немного – научить говорить ее. Да сбудется! Идущие за нами научат.

* * *

Автор выражает глубокую благодарность всем летчикам, принимавшим участие в этой работе, а также товарищам по работе А. М. Сафронову, А. А. Вороне, Д. В. Гандеру, С. В. Алешину, В. Манихину, М. А. Кремню, В. М. Звонникову, Б. Л. Покровскому, которые привнесли в экспериментальные исследования тот дух познания личности, который побудил меня к написанию данной книги.

Особую признательность автор выражает В. Д. Шадрикову, М. Г. Плоховой, писателю А. М. Маркуше, братьям Селивановым Валерию, Виталию за помощь и товарищескую поддержку в работе.

Премного благодарен своей семье К. В. Пономаренко, А. В. Пономаренко, В. М. Пономаренко за подготовку рукописи ко второму изданию.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегия исследования // Психол. журн. – 1994. – № 4. – С. 39–55.

2. Абульханова-Славская К. А. Судьба российской психологии на рубеже веков социально-доминантный слой. – М., 1995.

3. Агаджанян Н. А., Никитюк Б. А., Полунин И. П. Интегративная антропология и экология человека: в области взаимодействия. – М.; А., 1995.

4. Агапов И. В., Пономаренко В. А. Управление развитием профессионально важных качеств с целью совершенствования подготовки летного состава // Авиакосм. и эколог. мед. – 1992. – Т. 26, № 4. – С. 14–19.

5. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. – М., 1976. – 269 с.

6. Алтай, Космос, Микрокосм. – Изд. «Ак-Кем», 1993. – 190 с.

7. Алякринский Б. С., Степанов С. И. О механизмах пространственной ориентировки в полете и некоторые причины ее нарушения // Косм. биол. и мед. – 1968. – № 1. – С. 63–69.

8. Ананьев Б. Г. Пространственное различение. – Л.: ЛГУ, 1955. – 188 с.

9. Андреев О. А., Хромов Л. Н. Техника быстрого чтения. – Минск: Университетское, 1987. – 204 с.

10. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях // Психол. журн. – 1994. – № 1. – С. 3–18.

11. Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни // Психол. журн. – 1994. – № 3. – С. 99–105.

12. Асадулина Ф. Г. Концепция психосинтеза Роберто Ассад Жиоли: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1993.

13. Асеев В. Г. Личность и значимость побуждений. – М., 1993.

14. Асмолов А., Ягодин Г. Образование как расширение возможностей личности // Вопр. психологии. – 1982. – № 1–2. – С. 7.

15. Асмолов А. Г. Образование России от культуры полезности – к культуре достоинства // Воспитание школьника. – 1995. – № 5.

16. Атутов П. Р. Политехнический принцип в обучении школьников. – М., 1976.

– 192 с.

17. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977. – 254 с.

18. Бабийчук А. Н. Человек. Небо. Космос. – М.: Воениздат, 1979. – 271 с.

19. Бакунин М. Бог и Государство // В сб.: Встань человек. – М., 1986. – С. 237–337.

20. Барабанщиков А. В., Иванов В. Г. Солдатами не рождаются // Педагогика. – М., 1995. – № 2.

21. Барабаш В. И. К вопросу о запредельных формах психического напряжения // Вопр. психологии. – 1968. – № 6. – С. 218.

22. Бассин Ф. Проблемы «бессознательного». – М., 1988. – 467 с.

23. Батышев С. Я. Производственная педагогика. – М., 1976. – 688 с.

24. Бах Р. Чайка Джонатон Ливингстон. Соч. в 3 т. – София-Киев, 1994. – Т. 1. – С. 17–52.

25. Бекк Р. М. Космическое сознание. – Петроград, 1915. – С. 374.

26. Белинский В., Герцен А., Чернышевский Н., Добролюбов Н. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.

27. Берви-Флеровский. Свобода речи, терпимость и наши законы о печати // В сб.: Встань человек. – М., 1986. – С. 342–404.

28. Бердяев Н. Самосознание. – М.: Мысль, 1991. – 220 с.

29. Бердяев Н. О рабстве и свободе человека. – Париж, 1939.

30. Бердяев Н. Судьба России. – М., 1990. – 345 с.

31. Бердяев Н. Смысл истории. – М.: Мысль, 1991. – 173 с.

32. Бердяев Н. Философская истина и интеллигентская правда // В сб.: Вехи. – М.: Молодая Гвардия, 1991. – С. 24–42.

33. Береговой Г. Т. Ориентировка в атмосфере и космосе // Авиация и космонавтика. – 1981. – № 10. – С. 34–35.

34. Береговой Г. Т. Небо начинается на земле. – М., 1976. – 256 с.

35. Береговой Г. Т., Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике. – М., 1978.

36. Береговой Г. Т. Угол атаки. – М., 1971. – 672 с.

37. Бериташвили И. С. Избранные труды. – М., 1975.

38. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология как содержание предмета человековедения. – Томск: ТПГИ, 1995.

39. Битинас Б., Катаев Л. Гражданскому обществу Институт социальных педагогов // Педагогика. – 1992. – № 5. – С. 38.

40. Блаженный Августин. Исповедь. – М., 1992. – 544 с.

41. Бодров В. А., Малкин В. Б., Покровский Б. Л., Шпаченко Д. И. Психологический отбор летчиков и космонавтов // Проблемы космической биологии. – М. Наука, 1984. – Т. 48.

42. Бодров В. А., Пономаренко В. А. Проблема функциональной надежности летного состава // Материалы 16 Научн. Гагаринских чтений по космонавтике и авиации. – М., 1989. – С. 4–7.

43. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М., 1995. – 28 с.

44. Боголюбов А. Сын человеческий. – М.: Жизнь с богом, 1994.

45. Бодалев А. А. О феномене «акме» и некоторых закономерностях его формирования и развития // В сб.: Актуальные вопросы развития личности. – Шадринск: Изд. Шадринск, 1995.

46. Бодалев А. А. Личность и общение. – М., 1983. – 272 с.

47. Болотова А. К. Психология временной организации деятельности личности: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М., 1995.

48. Братусь Б. С. Начала христианской психологии: Учебное пособие для ВУЗов. – М., Наука 1995.

49. Брушлинский А. В. О формировании психического // В кн.: Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 106–126.

50. Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта. – М., 1994. – 109 с.

51. Бугаков П. Г. Воспитание организованности в процессе профессиональной подготовки учителя: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – Брянск, 1994.

52. Бугров С. А., Лапаев Э. В., Пономаренко В. А., Ступаков Г. П. Проблема профессионального здоровья в авиационной медицине // Воен. – мед. журн. – 1993. – № 1. – С. 61–64.

53. Буева Л. П. Сакральность духовного пространства человека // Педагогика. – 1995. – № 5.

54. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. – М., 1978.

55. Булгаков С. Героизм и подвижничество // В сб.: Вехи. – М., 1991. – С. 43–85.

56. Василец В. М., Вартбаронов Р. А., Пономаренко В. А., Сергеев А. Н., Хоменко М. Н. Основы методологического подхода к разработке бортового автоматизированного комплекса диагностики и коррекции состояния летчика // Техника, эргономика. Сер. Эргономика. – 1993. – Вып. 1–2. – С. 13–19.

57. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М., 1989. – 200 с.

58. Вагенас Э. Динамика агрессивности у дошкольников в условиях разных стилей воспитания: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1995.

59. Введение политических дискуссий / Под ред Т. Н. Ушаковой. – М.: РАН, 1995. – 155 с.

60. Величковский Б. М. Зрительное восприятие в реальном масштабе времени / / Проблемы инженерной психологии и эргономики. – Ярославль: ЯГУ, 1974. – С. 89–90.

61. Вернадский В. И. Пространство и время в живой и неживой природе. – М.: Академиздат, 1975.

62. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976, 142 с.

63. Военная педагогика и психология / Под редакцией А. В. Барабанщикова. – М.: Воениздат, 1986. – 240 с.

64. Волкова Е. Н. Субъективность как интегративное свойство личности педагога: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1992.

65. Воловикова М., Трофимов А. Возвращение к себе. Психология. Символ. Культура. – М., 1995. – 191 с.

66. Ворона А. А., Алешин С. В., Сафронов А. М. О психофизиологической природе «чувства самолета» // Косм. биол. и авиакосм. мед. – 1984. – № 5. – С. 14–18.

67. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 480 с.

68. Галлай М. Л. Через невидимые барьеры. Испытано в небе: Записки летчика-испытателя. – М., 1969. – 365 с.

69. Гарнаев А., Ахромеев В. Аэроузел. – М.: Авиация и космонавтика, 1995. – 304 с.

70. Гегель. Соч. т. VII. – М.; Л., 1934.

71. Гегемян Г. В. Концепция «поля живого вещества» // Вестн. РАН – 1993. – № 2.

72. Геллерштейн С. Г. Антиципация в свете проблемы бессознательного // Проблемы сознания. – М.: Иностр. лит-ра. – 1956. – 375 с.

73. Геллерштейн С. Г. Вопросы психологии труда // Психол. наука в СССР. – 1960. – Т. 2. – С. 337–362.

74. Геллерштейн С. Г. Предвосхищающие реакции в деятельности летчика // Авиац. и косм. мед. – М., 1963. – С. 124–126.

75. Гельгорн Э., Борроу Д. Эмоции и эмоциональные расстройства. – М., 1966–672 с.

76. Гершензон М. Творческое самосознание // В сб.: Вехи. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 85–108.

77. Гершунский Б., Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании / / Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 3.

78. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.

79. Гольбах П. Избр. произв. В 2-х т. – М., 1963. – Т. 1.

80. Горбов Ф. К вопросу о пространственной ориентировке // Вестн. возд. флота. – 1955. – № 3. – С. 40–44.

81. Горбов Ф. Д., Чайнова Л. Д. О «трудных» состояниях, возникающих в задачах сложного различения при лимитированной деятельности // Вопр. психологии. – 1960. – № 6. – С. 123.

82. Горбов Ф. Д., Лебедев В. И. Психоневрологические аспекты труда операторов. – М., 1975. – 206 с.

83. Горнштейн Ф. Псалом // Октябрь. – 1992. – № 2. – С. 101.

84. Гречин Н. А. Психолого-педагогические условия усвоения гуманитарных знаний курсантами военных училищ: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1994.

85. Гримак Л. П., Пономаренко В. А. Авиационный стресс // Справочник авиационного врача. – М.: Воздушный транспорт, 1992. – Кн. 2, гл. 21. – С. 100–111.

86. Гримак Л. П., Пономаренко В. А. Психические состояния и надежность деятельности оператора // В кн.: Вопросы кибернетики. Эффективность деятельности оператора. – М., 1982. – С. 81–86.

87. Гримак Л. П. Магия биополя. – М., 1994. – 448 с.

88. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. – М., 1987. – 234 с.

89. Громов М. М. О летной профессии. – М.: Полет, 1993. – 71 с.

90. Гроф С. За пределами мозга. – М., 1993. – 504 с.

91. Гумилев Л. П. Этногенез и Биосфера Земли. – Л., 1990

92. Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – 115 с.

93. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М., Наука, 1970. – 272 с.

94. Гуревич П., Фролов И. Философское постижение человека // Предисловие к сб.: Человек. – М.: Политиздат, 1991. – С. 3–19.

95. Гурина Т. П. Путь обретения духовных идеалов // Магистр. – 1996. – № 2. – С. 58–68.

96. Давыдов В. В. О теориях развивающего обучения // Магистр. – 1996. – № 1. – С. 7–22.

97. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

98. Дадонов В. И. Знание как ценность в трактовке русских философов религиозной школы конца XIX – начала XX века. – Саранск, 1995.

99. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис… д-ра психолог. наук. –

М., 1985.

100. Дельгадо Х. Мозг и сознание. – М., 1971. – 263 с.

101. Демин В. П. О некоторых проблемах в сфере культуры // Магистр. – 1996. – № 1. – С. 1–7.

102. Десятникова Ю. М. Психологические условия адаптации старшеклассников к новой социальной действительности. Автореферат кандидата психологических наук, дисс. – М., 1996.

103. Дикая Л. Г. Проблемы современной психологии труда // Психол. журн. – 1992. – № 3. – С. 24–41.

104. Дружинин В. Н. Судьба интеллекта в России // Психол. обозрение. – 1995. – № 1. – С. 8–14.

105. Днепров Э. Д. Пересмотр Закона об образовании: опасности и необходимость. – М., 1995. – 58 с.

106. Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России. – М., 1994. – 248 с.

107. Днепров Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». – М., 1996. – 432 с.

108. Доброленский Ю. П., Пономаренко В. А. Образ полета // Авиация и космонавтика. – 1976. – № 4. – С. 18–19.

109. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск, 1985. – 206 с.

110. Егорова И. Право на штурвал. – М., 1979. – 191 с.

111. Ермолаева В. Е. Космонавт в духовном измерении // Современные проблемы профессиональной деятельности космонавтов. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 89–99.

112. Забродин Ю. М. Проблемы разработки практической психологии // Психол. журн. – 1980. – Т. 1, № 2. – С. 5–18.

113. Забродин Ю. М., Зазыкин В. Г. Основные направления исследований деятельности человека оператора в особых и экстремальных условиях // В сб.: Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М.: Наука, 1985.

114. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М., 1985. – 186 с.

115. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психологической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986. – 172 с.

116. Завалова Н. Д., Пономаренко В. А. Специфика психического образа, регулирующего действия человека в условиях искажений афферентации // Вопр. психологии. – 1984. – № 2. – С. 26–35.

117. Завалова Н. Д., Пономаренко В. А. Структура и содержание психического образа как механизма внутренней регуляции предметных действий // Психол. журн. – 1980. – Т.1,

№ 2. – С. 37–51.

118. Загузов Н. И. Докторские диссертации по педагогике (1937–1994 гг.). – М., 1995.

119. Зеньковский В. История русской философии. – Л.: Эго, 1991. – Т. 1. – 286 с.

120. Зимняя И. А. Гуманизация образования // Гуманизация образования. – 1995. – № 2.

121. Зиновьев А. Русский эксперимент. – М., 1995. – 448 с.

122. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. – М., 1995. – 64 с.

123. Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? – М., 1994. – 42 с.

124. Зинченко В. П. Принципы и заповеди психологической педагогики // Магистр. – 1996. – № 2. – С. 13–25.

125. Зинченко В. Проблемы гуманизации и социальной ответственности // Вопр. философии. – 1989. – № 1. – С. 8–10.

126. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки Российской психологии. – М., 1994. – 304 с.

127. Иванов С. С. Нужен образ полета // Авиация и космонавтика. – 1977. – № 3. – С. 12–13.

128. Измалкин В. С. Сплочение воинских коллективов специального назначения: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – С.-П., 1994.

129. Ильин. Путь к очевидности. – М., 1993. – 431 с.

130. Казанцев В. Н. Нравственно-волевое воспитание школьников в физкультурно-спортивной деятельности: Автореф. дис… д-ра педагог. наук. – М., 1996.

131. Казначеев В. Проблема живого вещества и интеллекта // Вестн. Международного института космической антропоэкологии. – 1995. – Вып. 2. – С. 7–23.

132. Калаков Н. И. Развитие профессионального творчества у обучающихся в Высших военных учебных заведениях: Автореф. дис… д-ра педагог. наук. – М., 1995.

133. Кант И. Соч. в 6-ти т. – М., 1966. – Т. 5.

134. Караковский В. А. Воспитание в обществе социальных перемен // Мир образования. – 1995.

135. Картамышев П. В., Тарасов А. К. Методика летного обучения. – М.: Транспорт, 1974. – 312 с.

136. Качоровский И. Б. Образ полета или приборный аналог? // Авиация и космонавтика. – 1976. – № 8. – С. 14–15.

137. Квятковский Е. В. В поисках путей гуманизации образования // Педагогика. – 1995. – № 4.

138. Келле В., Баткин Л. Гуманизм // Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 130.

139. Кеннетс У. С. Теоретический анализ процесса научения // Экспериментальная психология. – М., 1963. – С. 224–274.

140. Кинелев В. Г. Университетское образование: его настоящее и будущее // Магистр. – 1995. – № 3. – С. 1–9.

141. К истории отечественной авиационной психологии: Документы и материалы / Под ред. К. К. Платонова. – М.: Наука, 1981. – 318 с.

142. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. – М., 1983. – 341 с.

143. Кликс С. Ф. Проблемы психофизики восприятия пространства. – М., 1965. – 464 с.

144. Климов Е. А. Введение в психологию труда. – М., 1988. – 197 с.

145. Климов Е. А. Как выбирать профессию. – М., 1984. – 160 с.

146. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995.

147. Коваленко П. А. Пространственная ориентировка пилотов. – М.: Транспорт, 1989. – 230 с.

148. Кокс Х. Религия в мирском граде // Октябрь. – 1992. – № 6.

149. Колесов Д. В. Эволюция психики и природа наркотизма. – М., 1991. – 312 с.

150. Колесов Д. В., Пономаренко В. А. Общество и школа // Сов. педагогика. – 1991. – № 4. – С. 23–30.

151. Колпачев В. В. Развитие отечественной военно-педагогической теории и практики в XVIII – начале XX веков: Автореф. дис… д-ра педагог. наук. – М., 1968.

152. Коменский Я. Великая дидактика. Педагогическое наследие. – М., 1989.

153. Корнилова Т. В., Долникова А. А. Диагностика импульсивности и склонности к риску // Вестн. МГУ. Психология. – 1995. – № 3.

154. Корчак Я. Как любить ребенка. – М., 1990. – 493 с.

155. Корчемный П. А. Психология летного обучения. – М., 1986. – 136 с.

156. Коршунова А. С. Политическая социалогизация подростков и способы ее педагогической коррекции: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – Ярославль, 1996.

157. Косачев В. Е., Усов В. М., Осипова Н. А. Квалиметрические аспекты функционального состояния человека-оператора // В кн.: Медицинские информационные системы. – Таганрог: ТРТИ, 1988.

158. Краевский В. В. Место философского анализа в

обосновании гуманизации образования // Тез. докл. – Бийск, 1995.

159. Криппнер С. Духовные измерения психотерапии и целительства // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 118.

160. Кричевский С. В. Земнокрылая душа. – М.: Интер-Весы, 1996. – 64 с.

161. Крупник Е. П. Проблема психологической устойчивости // В сб.: Психологические аспекты социальной нестабильности / Редактор Б. Сосновский. – М., 1995. – С. 27.

162. Крюков Н., Кремень М. Метод опорных точек // Авиация и космонавтика. – 1983. – № 6. – С. 26–27; № 7. – С. 27–28.

163. Кузнецова Л. Н. Развитие Рефлексии в общении методом транакционного анализа: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1995.

164. Кулюткин Ю. И. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 128 с.

165. Кургинян С. Ответные действия // Наш современник. – 1992. – № 7. – С. 3.

166. Кыверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин, 1980. – 330 с.

167. Кьеркегор С. Страх и трепет. – Л., 1991. – 383 с.

168. Лазарев С. Н. Диагностика кармы. – С.-П.; М., 1995. – 160 с.

169. Лазарев В. С. Психология стратегических решений: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М., 1994.

170. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. – М., 1970. – С. 178–209.

171. Ламарк Ж. Избранное в 2-х т. – М., 1959. – Т. 2.

172. Лапа В. В., Черняков Г. М. Динамика нарушений деятельности летчика при гипоксии // Косм. биол. и авиакосм. мед. – 1978. – № 6. – С. 14–18.

173. Лаптев Л. Г. Оптимизация управленческой деятельности военных кадров: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М., 1995.

174. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. – М., 1989. – 304 с.

175. Лебедев А. В. Психологические основы пригодности мужчин к массовым военно-морским специальностям: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – С.-П., 1994.

176. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

177. Лезер Ф. Тренировка памяти. – М.: Мир, 1979. – 163 с.

178. Леонов А. А., Лебедев В. И. Психологические проблемы межпланетного полета. – М., 1975. – 245 с.

179. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.,

1975. – 304 с.

180. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.

181. Лихачев Б. Т. Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.

182. Логвиненко А. Д. Перцептивная деятельность при инверсии сетчаточного образа // Восприятие и деятельность. – М.: МГУ, 1976. – С. 209–267.

183. Логвиненко А. Д., Столин В. В. Восприятие пространственных свойств предметов // В кн.: Познавательные процессы: ощущение, восприятие. – М., 1982. – С. 246–276.

184. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 443 с.

185. Ломов Б. Ф. Опыт экспериментального исследования пространственного воображения // В кн.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. – М., 1961. – С. 185–191.

186. Ломов Б. Ф. Проблема образа в психологии // Вестн. АН СССР. – 1985. – № 6. – С. 85–92.

187. Ломов Б. Ф. Психологические исследования по формированию профессиональной пригодности // В кн.: Проблемы управления системой формирования профессиональной пригодности будущих офицеров ВМФ. – Л., 1980.

188. Ломов Б. Ф. Человек и техника. – М., 1966. – 484 с.

189. Ломов Б. Ф., Грузнов Ю. Г., Кремень М. А. О пространственной ориентировке человека при непрерывном изменении положения тела // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М.: Педагогика, 1970. – С. 133–138.

190. Ломов Б. Ф., Сурков Е. М. Антиципация в структуре деятельности. – М., 1980. – 219 с.

191. Лосский Н. О. Бог и мировое зло. – М., 1994. – 432 с.

192. Льюис. Любовь. Страдание. Надежда. – М., 1992. – 432 с.

193. Макиавелли Н. Сочинения в 2-х т. – Л., 1934. – Т. 1. – 320 с.

194. Малькова З. А. Дети риска – глобальная проблема // Педагогический поиск. – 1995. – № 3–4.

195. Малькова З. А. Педагогическая система будущего. Школьные реформы в высокоразвитых странах // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 110.

196. Мамчукр А. М. Гуманитаризация процесса обучения курсантов ВУЗов: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1996.

197. Марголина Т. И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя: Автореф. дис…

канд. психол. наук. – Перьм, 1996.

198. Маренкулова Р. К. Потребность в самоактуализации как основа творческого роста будущего учителя начальных классов: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1995.

199. Марцинковская Т. Д. Национальное самосознание и его отражение в Российской психологической науке: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М., 1994.

200. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – Л., 1982.

201. Маркуша А. М. Человек летающий. – М., 1988. – 207 с.

202. Матросов В. Л. Тревоги и надежды высшей школы России // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 3–6.

203. Матросов В. Л. Ведущий педагогический ВУЗ России: проблемы и перспективы развития // Магистр. – 1995. – № 5. – С. 1–10.

204. Матюшкин А. М. Одаренность и творчество детей // В сб.: Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1995.

205. Медведев В. И., Зараковский Г. М. Психофизиологический потенциал как фактор устойчивости популяции в условиях изменений природной среды обитания // Физиология человека. – 1994. – № 6.

206. Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при экстремальных факторах. – Л., 1982. – 102 с.

207. Медников В. Н. Что отобразил плакат? // Авиация и космонавтика. – 1978. – № 6. – С. 26–27.

208. Мень А. Быть христианином. – М., 1992. – 32 с.

209. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1971.

210. Метелягин А. С. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников сельских школ на традициях русской народной культуры: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1996.

211. Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека / Под ред. Л. Г. Дикой. – М., 1995.

212. Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. – М., 1964. – 238 с.

213. Миракян А. И. Константность и полифункциональность восприятия. – М., 1992. – 216 с.

214. Митрополит Иоан. Самодержавие Духа. Очерки русского самосознания. – С.-П., 1994. – 352 с.

215. Михайлов Ф. Т. Перспективы гуманитарного образования // Философские исследования. – М., 1995. – № 4.

216. Михалев В. А. Профессиональное воспитание

военнослужащих контрактников: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1996.

217. Монтень. Опыты. – М., 1992. – Кн. 1.

218. Мусаэлян И. Э., Сливницкий Ю. О. Психология предпринимательства – новая область отечественной психологической науки // Вестник МГУ, серия 14. – 1995. – № 1.

219. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994. – 144 с.

220. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л., 1960. – 224 с.

221. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 334 с.

222. Несмелов В. Вопрос о смысле жизни в учении новозаветного откровения // В кн.: Смысл жизни. – М.: Прогресс, 1994. – С. 65–93.

223. Нечаев Н. Н. Профессия как форма жизненного самоопределения: постановка проблемы профессионального развития личности. – Кемерово, 1995.

224. Ницше Ф. Антихрист. Проклятие Христианству. Соч. в 2-х т. – М.: Мысль, 1990. – Т. 2. – С. 632–692.

225. Ницше Ф. Воля к власти. – ИЧП «Жанна», 1994. – 363 с.

226. Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения. – М., 1979.

– 280 с.

227. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М., 1996. – 130 с.

228. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь. – Киев, 1981. – 194 с.

229. Обухова Л. Ф. Пути научного изучения психики ребенка в XX веке: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М., 1996.

230. Овчаров В. Е. Действия экипажа при возникновении и развитии особой ситуации с самолетом А-310–308 // Тр. об-ва расследователей авиац. происшествий. – М., 1995. – Вып. 4–5. – С. 18.

231. О долге и чести воинской в Российской Армии. – М.: Воениздат, 1991. – 451 с.

232. О задачах психологической науки в кризисном обществе // Психол. журн.

– 1993. – № 3.

233. Ольшанский Д. В. Трудно быть Богом… От Адлера до наших дней. Опыт психологического эссе // Магистр. – 1995. – № 5.

234. Орешина Н. Н. Хочу как птица. – Казань, 1993. – 312 с.

235. Орлов Б. Записки летчика-испытателя. – М., 1994. – 171 с.

236. Основы авиационной психологии и психологической подготовки курсантов ВВАУЛ: Материалы к лекциям по учебной программе курса / Под ред. В. А. Пономаренко. – М., 1990. – 198 с.

237. О психологии ученого и педагога современной России / Под ред. Б. А. Сосновского. – М., 1996. – С. 76–80.

238. Отчет о работе Российской Академии Образования за 1994 г. – М., 1995.

239. Отчет о работе Российской Академии образования за 1995 г. – М., 1996.

240. О человеческом в человеке. – М.: Политическая литература, 1991.

241. Ошанин Д. А. Предметное действие и оперативный образ: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М.: АПН СССР, 1973. – 31 с.

242. Панарин И. Н. Психологические факторы повышения эффективности деятельности офицера в условиях нововведений: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1993.

243. Панов В. И. Непосредственно-чувственное восприятие движения объектов. – М., 1993. – 193 с.

244. Панченко А. О специфике славянской цивилизации // Знамя. – 1992. – № 9. – С. 200.

245. Паскаль Б. Мысли. – М., 1995. – 478 с.

246. Патриарх Московский и Всея Руси Алексий II. Основы Православного образования в России // Педагогика. – 1995. – № 3.

247. Пауэлл Г. П. Испытательный полет. Пер. с анг. – М.: Иностр. лит-ра, 1959. – 260 с.

248. Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.

249. Перевалов В. Ф. Персонализация процесса подготовки офицеров к руководству: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М., 1995.

250. Перспектива развития космической деятельности в Российской Федерации до 2020 года / Под ред. Л. В. Лескова, С. В. Кричевского – М., 1995.

251. Пестолоцци И. Лебединая песня. Педагогическое наследие. – М., 1989. – 356 с.

252. Петровский А. В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии. – М.: РАУ, 1995.

253. Пиаже Ж. Антиципирующая деятельность // Эксперим. психология / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1976. – Вып.6. – С. 43–46.

254. Пильщикова Т. Н. Дидактические средства формирования экономического мышления в процессе подготовки

студентов педвузов к профессиональной деятельности: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1995.

255. Пирогов Н. И. Вопросы жизни // Морской сборник. – 1956, № 9. – С. 559–597.

256. Питирим. Тело. Дух и Совесть // В сб.: О человеческом в человеке. – М.: Политиздат, 1990. – 343 с.

257. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М., Наука, 1972.

258. Платонов К. К. Психология летного труда. – М., 1960. – 350 с.

259. Платонов К. К. Структура развития личности. – М., 1986.

260. Платонов К. К., Голубев Г. Г. К теории обучения ориентировке в полетах по приборам. – М., 1958. – С. 106–110.

261. Покрышкин А. И. Познать себя в бою. – М., 1993. – 464 с.

262. Поляков В. А. Профессиональное самоопределение – путь не легкий // Школа. – 1995. – № 1.

263. Пономарева В. Л. Женщины и полет в космос // Тр. 29 Циолковских чтений. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 69–77.

264. Пономаренко В. А. Военный летчик: Профессионализм. Духовность. Личность // Авиация и космонавтика. – 1992. – № 8. – С. 2–3.

265. Пономаренко В. А. Страна авиация черное и белое. – М.: Наука, 1995. – 288 с.

266. Пономаренко В. А. Гуманизация школы и идея вселенского сознания // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 13–17.

267. Пономаренко В. А. Ориентировка пространственная // БМЭ. – 1981. – Т. 17. – С. 295–396.

268. Пономаренко В. А. Преемственность воспитания // Сов. педагогика. – 1990. – № 3. – С. 59–64.

269. Пономаренко В. А. Профессионализм как образ жизни человека опасной профессии // Самолет. – 1994. – № 5. – С. 8–10.

270. Пономаренко В. А. Психофизиологические основы подготовки летного состава к действиям в нестандартных ситуациях // Авиакосм. и эколог. мед. – 1992. – Т. 26, № 3. – С. 18–24.

271. Пономаренко В. А. Размышление о школе // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 5–14.

272. Пономаренко В. А. Итоги и перспективы медико-психологических исследований профессиональной деятельности космонавтов // Тр. 18 Циолковских чтений. – М.: ИИЕТ РАН, 1994. – С. 18–24.

273. Пономаренко В. А., Алешин С. В. Интеллект: невостребованный потенциал // Авиация и космонавтика. – 1992. – № 5–6. – С. 14–15.

274. Пономаренко В. А., Алешин А. В., Ворона А. А. Психический образ в практике профессионального обучения // Психол. журн. – 1986. – № 3. – С. 16–28.

275. Пономаренко В. А., Ворона А. А., Агапов И. В., Алешин С. В. и др. Разработка способов развития профессиональных психофизиологических качеств курсантов, важных для освоения программы летного обучения ВВАУЛ. Отчет по НИР «Лазарет-12» – Инв. 6363. – И., 1990.

276. Пономаренко В. А., Ворона А. А., Алешин С. В. Значение психического образа для обучения летчиков // Актуальные вопр. психофизиол. летного труда. – М., 1988. – С. 58–64.

277. Пономаренко В. А., Ворона А. А., Гандер Д. В., Усов В. М. Использование концепции психического образа при разработке способов компьютерного обучения летчиков пространственной ориентировке. Психический образ: строение, механизмы, функционирование и развитие // Тез. докл. Вторых междунар. научн. Ломовских чтений (26–27 янв. 1994 г.) / РАН Ин-т психологии. – М., 1994. – С. 67–69.

278. Пономаренко В. А., Завалова Н. Д. Практическая психология. Проблемы безопасности летного труда. – М.: Наука, 1994. – 205 с.

279. Пономаренко В. А., Лапа В. В. Профессия – летчик. – М.: Воениздат, 1985. – 136 с.

280. Пономаренко В. А., Ушакова Т. Н. Человеческий фактор в технических системах с речевым управлением. Теоретические и прикладные исследования психологии речи. – М.: ИП АН СССР, 1988. – С. 179–206.

281. Пономаренко В. А., Турзин П. С., Рысакова С. Л. Проектирование диалога «оператор-ЭВМ». – М., 1993. – 120 с.

282. Пономаренко В. А. Образ Духа человеческого как психологическая парадигма XXI века // Магистр. – 1996. – № 3. – С. 10–24.

283. Пономаренко В. А., Цуварев В. И. К вопросу о психологическом отборе профессионалов // Психол. журн. – 1988. – Т. 9, № 3. – С. 93–101.

284. Пономаренко В. А., Черняков Г. М., Кострица В. Г. Психические состояния оператора как предмет инженерно-психических исследований // Вопр. кибернетики. – М., 1982. – С. 131.

285. Попов Л. Страстная неделя неполная хроника летных происшествий на опытном аэродроме. – М.: Авиация и космонавтика, 1995. – 256 с.

286. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – М.: АПН

РСФСР, 1961. – 197 с.

287. Проблемы профориентации молодежи в условиях рынка труда / Под ред. Ткаченко Е. В. – 1995.

288. Проблемы психологии восприятия: Традиции и современность / Под ред. В. А. Барабанщикова, В. И. Папонова. – М., 1995.

289. Психология и педагогика Высшей Военной школы / Под ред. В. А. Барабанщикова – М.: Воениздат, 1989. – 366 с.

290. Психологические аспекты социальной нестабильности / Под ред. Б. А. Сосновского. – М., 1995. – С. 160.

291. Психология предпринимательской деятельности / Под ред. В. А. Бодрова. – М., 1995.

292. Разсолов Н.А. Медицинские проблемы безопасности полетов. – М., 1981. – 68 с.

293. Решетников В. В. Что было – то было. – М., 1996. – 319 с.

294. Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с. 19 Психология духовности профессионала.

295. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – 334 с.

296. Россохин А. В. Личностная саногенная рефлексия в измененных состояниях сознания: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1993.

297. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. – Минск, 1984. – 180 с.

298. Рубинштейн С. П. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.

299. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. 2-е изд. – М., 1976. – 416 с.

300. Рубинштейн С. П. Проблемы способностей и принципиальные вопросы психологической теории // Тез. докл. на I съезде об-ва психологов. – М.: АПН РСФСР, 1959. – Вып. 3. – С. 138–140.

301. Рубцов В. В. Проблемы и перспективы развития Психологического института им. Л. Г. Щукиной // Вопр. психологии. – 1994. – № 4. – С. 5–16.

302. Сахарова Д. Тревога и надежда. – М., 1991. – 336 с.

303. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1960. – 254 с.

304. Семенов В. Д. Гражданственность как ядро педагогической профессии // Магистр. – 1996. – № 3. – С. 3–9.

305. Сеньков Е. Если образ полета искажается // Авиация и космонавтика. – 1976. – № 6. – С. 10–11.

306. Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М., 1987. – С.

265.

307. Сироткин Л. Ю. Теория и практика формирования социально устойчивой личности учащихся: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – Казань, 1993.

308. Скопылатов И. А. Индивидуализация обучения в Высшей Военной школе России: Автореф. дис… д-ра педагог. наук. – С.-П., 1995.

309. Сластенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя / / Магистр. – 1995. – № 3. – С. 52–59.

310. Смирнов С. Л. Психология образа. – М., 1985. – 229 с.

311. Собенников И. К. Значение нервнопсихических расстройств в происхождении летных происшествий // В кн.: Вопросы медицинского обеспечения авиации. – М., 1939. – С. 142.

312. Современные проблемы профессиональной деятельности космонавтов // Тр. 29 Циолковских чтений. – М., 1995. – Вып. 2.

313. Соколов В. С. Интеллект – главный потенциал и ресурс нации // Стратегические ресурсы России. – М., 1995.

314. Соловьев В. О личности. Соч. в 2-х т. – М., 1988. – Т. 1. – С. 286–341.

315. Соловьева И. Б. Вопросы психологической подготовки космонавтов к деятельности в экстремальных условиях // Тр. 29 Циолковских чтений. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 103.

316. Соломка П. В. Развитие коммуникативных способностей политических лидеров средствами социально-психологического тренинга: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1996.

317. Сороков Д. Г. Комплексная система психофизического развития подростков, основанная на русских «нетрадиционных» концепциях самосовершенствования: Автореф. дис… канд. психол. наук. – М., 1993.

318. Сосновикова Ю. С. К вопросу об определении понятия и принципах классификации психических состояний человека // Вопр. психологии. – 1968. – № 6. – С. 112.

319. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. – М., 1993. – 198 с.

320. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования. – М.: РАО, 1996.

321. Состояние, проблемы и тенденции изменений в экономике образования. – М.: РАО, 1996.

322. Социальная адаптация учащихся (Под ред. М. И. Рожкова). – Ярославль, 1996.

323. Спитая Л. А. Формирование гуманистических качеств личности учащихся в процессе эстетического воспитания: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1995

324. Столин В. В. Исследование порождения значительного пространственного образа // Восприятие и деятельность. – М.:

МГУ, 1976. – С. 101–208.

325. Стресс и тревога в спорте. – М., 1983. – 286 с.

326. Струве И. Интеллигенция и революция // В сб.: Вехи. – М., 1991.

327. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М., 1971. – 336 с.

328. Сульянов А. К. Расколотое небо. – М.: Воениздат, 1984. – 368 с.

329. Тарабрина Н. В. Экспериментально-психологическое исследование состояния фрустрации и эмоционального стресса при неврозах: Автореф. дисс… канд. наук. – Л.: ЛГУ, 1973.

330. Тейяр де Шарден. Феномен человека. – М., 1965. – С. 386.

331. Телегина Э. Ф. Психологическая регуляция и саморегуляция творческой мыслительной деятельности человека: Автореф. дис… д-ра психол. наук. – М., 1993.

332. Теницкий Н. Т. Не собирать стрелки // Авиация и космонавтика. – 1977. – № 8. – С. 22–23.

333. Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

334. Теплов В. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1961.

335. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М., 1953.

336. Тютькова И. А. Формирование политических взглядов и убеждений старшеклассников: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1994.

337. Уотсон Д. Б. Психология как наука о поведении. – М.; Л., 1926. – 384 с.

338. Урсул А. Д. На пути к новому мировоззрению // В сб.: Алтай. Космос. Микрокосм. – Алтай, 1993. – С. 157–161.

339. Устинов М. Роковой вопрос // Наш современник. – 1993. – № 4. – С. 173.

340. Ухтомский А. А. Доминанта. – М.: Наука, 1966. – 273 с.

341. Ухтомский А. А. Уловить содержание и смысл бытия // Психол. журн. – 1994. – № 2.

342. Учительство как социально-профессиональная группа / Под ред. В. С. Собкина. – М.: РАО, 1996.

343. Ушакова Т. Н., Павлова Н. Д., Зачесова И. А. Роль человека в общении. – М., 1989.

344. Федоров В. М. Биосферно-космическая эволюция человечества // В сб.: Алтай. Космос. Микрокосм. – Алтай, 1993. – С. 125–128.

345. Фетискин Н. П. Системное исследование монотонии в профессиональной деятельности: Автореф. дис… д-ра психол.

наук. – С.-П., 1993.

346. Фишер Э. Инновации в профессиональном образовании в Федеративной Республике Германии: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – М., 1995.

347. Фрадкин Ф. А., Плохова М. Г., Осовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики. – М., 1995. – 160 с.

348. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М., 1992. – 511 с.

349. Франк С. Этика нигилизма // В сб.: Вехи. – М., 1991. – С. 153–182.

350. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 426 с.

351. Францен Б. С., Егоров В. А., Костюк Л. А. К вопросу о характере психического образа в летной деятельности // Вопр. психологии. – 1967. – № 2. – С. 71–78.

352. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М., 1989.

353. Фролов И. Т. Перспективы человека. – М., 1979. – 336 с.

354. Фромм Э. Иметь или быть. – М.: Прогресс, 1990.

355. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993.

356. Хозин Г. С. Космическая парадигма цивилизации // В сб.: Алтай. Космос. Микрокосм. – Алтай, 1993. – С. 69–79.

357. Хойс С. Г. Психология безопасности взамен традиционной проблемы аварийности // Иностр. психология. – 1995. – № 5. – С. 57.

358. Циолковский К. Э. Очерки о Вселенной. – М., 1992. – 255 с.

359. Циолковский К. Э. Ум и страсти. Воля Вселенной. Неизвестные разумные силы. – М., 1993.

360. Цуварев В. И. Образ полета есть! // Авиация и космонавтика. – 1977. – № 3. – С. 12–14.

361. Чаадаев П. Полное собрание сочинений и изданных писем. Т.1. – М.: Наука, 1951. – 798 с.

362. Человек и профессия / Под ред. Климова Е. Н., Левиной С. Н. – Л., 1975.

363. Челпанов Г. И. Мозг и Душа. – М., 1994. – 348 с.

364. Чичиринская. Становление предприимчивости у старшеклассников как качества личности: Автореф. дис… канд. психол. наук. – Волгоград, 1993.

365. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности. – М., 1981. – 208 с.

366. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М., 1994. – 320 с.

367. Шадриков В. О реальной добродетельной педагогике // Сов. педагогика. – 1996. – № 1. – С. 43.

368. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза в

профессиональной деятельности. – М., 1982. – 185 с.

369. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. – М., 1993. – 181 с.

370. Шадриков В. Д. Духовные способности. – М., 1996, – С. 35.

371. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992. – 562 с.

372. Шемякин Ф. Н. Ориентация в пространстве // В кн.: Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1. – С. 140–193.

373. Шипилов А. И. Социально-психологические особенности конфликтов между начальниками и подчиненными в подразделении: Автореф. дис… канд.

– М., 1993.

374. Шишкин А. Ф. Человеческая природа и нравственность. – М., 1979. – 251 с.

375. Шихарев П. Н. Динамика социально-психологического состояния российского общества // Психол. журн. – 1993. – № 4. – С. 141–151.

376. Шледер Б. Структура ценностных ориентаций // Иностранная психология. – 1994. – № 2.

377. Шмеман А. Воскресные беседы // Новый Мир. – 1994. – № 11. – С. 183.

378. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. – М.: Республика, 1992. – 448 с.

379. Шрейдер Р. В. Формирование и развитие системы профессионально качеств: Автореф. дис… канд. педагог. наук. – Л., 1981.

380. Шубинский В. Философские подходы к педагогической теории. // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 60.

381. Эверест Ф. К. Человек, который летал быстрее всех. – М.: Иностр. лит-ра, 1960. – 219 с.

382. Юнг К. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1994. – 304 с.

383. Юнг К. Один современный миф: о вещах, наблюдаемых в небе. – М., 1993.

384. Юнг К. Феномен духа в искусстве и науке. – М., 1993.

385. Albrecht K. Brain power: Learn to improve your thinking skill // Eglewood Cliffs (N.J.). – Prentice-Hall, 1980. – 312 p.

386. Eysenk H. J. The structure and measurement of intelligence / With contributions by Fulker D. W. etc. – Springer-Verl., 1979. – V. 15. – 191 p.

notes

Примечания

1

Примером могут служить миротворческие действия генерала А. И. Лебедя в Чеченском конфликте.

2

Вопросы, связанные с применением армии в Москве, Чечне, Таджикистане, требуют особого изучения и в данном случае не анализируются.

3

В главе используются результаты экспериментальных исследований, проведенных вместе со мной моими учениками А. А. Вороной, С. В. Алешиным, В. Е. Косачевым, И. В. Агаповым, В. В. Манихиным и сотрудниками Д. В. Гандером, А. М. Сафроновым, К. В. Пономаренко и др.

В авиационной психологии и медицине – А. Нечаев, С. Минц, К. Платонов, С. Геллерштейн, Ф. Горбов, В. Зухарь, В. Марищук, Б. Покровский, Г. Зараковский, В. Бодров, Л. Гримак, в исследованиях прикладных психологов – Н. Майзель, Т. Гурвич, Д. Гандер, М. Кремень, А. Ворона, Д. Шпаченко, Н. Лукьянова, В. Звонников, С. Алешин, В. Косачев, И. Агапов, Р. Макаров и др. и в теоретических школах – М. Теплова, В. Небылицина, К. Гуревича, В. Шадрикова, Э. Голубевой, А. Матюшкина.

5

Ответственные исполнители А. А. Ворона, С. В. Алешин. Научный руководитель В. Пономаренко.

Технические средства обучения разрабатывались А. М. Сафроновым, П. В. Анисимовым, Д. В. Гандером, Н. Грушей.

7

По согласованию с заместителем Главнокомандующего ВВС по ВУЗам Г. У. Дольниковым были внесены более 15 % изменений в учебную и летную подготовку.

Данная запатентованная система разработана А. А. Вороной, Д. В. Гандером, Ю. П. Доброленским, Н. Д. Заваловой, В. А. Пономаренко.

В работе в качестве исполнителей научно-исследовательской работы активное участие принимали руководящий летный состав Волгоградского Высшего Авиационного училища (В. Н. Набоков, Г. И. Черковский, С. М. Морозов), летчик-психолог В. С. Куликов, ученые института авиакосмической медицины А. А. Ворона, Д. В. Гандер и др.

Использованы результаты экспериментальных исследований, проведенных совместно с Н. Заваловой, Ю. Доброленским, А. Вороной, С. Алешиным, М. Кремнем, А. Сафроновым

11

Методика опорных точек разработана летчиками-методистами Н. П. Крюковым, А. И. Плотниковым, психологом-летчиком Д. В. Гандером и психологом-инженером М. А. Кремнем.

12

Привожу экспериментальные данные, полученные А. А. Вороной, М. А. Кремнем, А. М. Сафроновым, С. В. Алешиным.

Нередко в таких случаях летчик отрывает взгляд от приборов для поиска внекабинных ориентиров, в связи с чем теряет пространственную ориентацию, что крайне опасно.

14

На высоте 200 метров на данном типе самолета летчик не имел возможности покинуть самолет с помощью катапультной установки.

15

Дым в кабине, как правило, предвестник пожара и затем взрыва самолета.

Это были самолеты, из которых можно было катапультироваться с высоты 500 метров.

17

РУД – ручка управления двигателем.

18

Фонарь – остекленная часть кабины одноместного самолета.

19

На вопросы отвечали генералы и офицеры, летчики гражданской авиации, Герои Советского Союза и России, заслуженные летчики-испытатели и заслуженные пилоты гражданской авиации, участники многих войн и локальных конфликтов, летчики-писатели, летчики-ученые, летчики-спортсмены. Респондентами были их души капитанов, на которых держится авиация…

Выделения в цитируемых текстах сделаны мною – *В. П.*